

Anno 9, 2/2024

Excellence and Innovation in Learning and Teaching *Research and Practices*

Innovazione didattica universitaria
per sviluppare processi di orientamento
e transizione nel mondo del lavoro

University teaching innovation to develop
career guidance and work-place transition
processes

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Excellence and Innovation in Learning and Teaching *Research and Practices*

Innovazione didattica universitaria
per sviluppare processi di orientamento
e transizione nel mondo del lavoro

University teaching innovation to develop
career guidance and work-place transition
processes

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Scientific Editors: Marina De Rossi (Università di Padova), Monica Fedeli (Università di Padova), Emilia Restiglian (Università di Padova).

Scientific Board: Alberto Fornasari (Università di Bari), Alberto Parola (Università di Torino), Alessandra Buratto (Università di Padova), Alessandra La Marca (Università di Palermo), Alessandro Alboresi (Università di Padova), Alessia Scarinci (Università di Bari), Aliko Nicolaidese (University of Georgia, Athens, USA), Andrea Garavaglia (Università di Milano), Anita Macaudo (Università di Bologna), Anna Dipace (Università di Foggia), Anna Serbati (Università di Trento), Anneke Smits (Windsheim University, The Netherlands), Antonio Marzano (Università di Salerno), Barbara Bruschi (Università di Torino), Bola Simeon-Fayomi (Obafemi Awolowo University, Ile-Ife Nigeria), Chiara Panciroli (Università di Bologna), Claudia Agnini (Università di Padova), Claudio Melacarne (Università di Siena), Concetta Tino (Università di Padova), Corrado Petrucco (Università di Padova), Daniela Acquaro (University of Melbourne, Australia), Daniela Frison (Università di Firenze), Davide Parmigiani (Università di Genova), Edward Taylor (Penn State University, Harrisburg, USA), Elisabetta Nigris (Università di Milano Bicocca), Elizabeth Tisdell (Penn State University, Harrisburg, USA), Fabio Bocci (Università Roma Tre), Ferdinando Fava (Università di Padova), Filippo Bruni (Università del Molise), Francesca Bracci (Università di Firenze), Francesca Zanon (Università di Udine), Francesco Ciraulo (Università di Padova), Francesco Lo Presti (Università di Napoli "Parthenope"), Gabriella Salviuto (Università di Padova), Gerald Knezek (University of North Texas, USA), Gianfranco Santovito (Università di Padova), Giovanna Del Gobbo (Università di Firenze), Jo Tondeur (Vrije Universiteit Brussel, Belgium), Joellen Coryell (Texas State University, USA), John Dirckx (Michigan State University, USA), Laura Bierema (University of Georgia, Athens, USA), Laura Corazza (Università di Bologna), Laura Fedeli (Università di Macerata), Laura Carlotta Foschi (Università di Padova), Liisa Postareff (University of Turku, Finland), Loredana Perla (Università di Bari), Loretta Giannandrea (Università di Macerata), Lorenza Da Re (Università di Padova), Loretta Fabbri (Università di Siena), Luca Botturi (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana, Manno, CH), Luca Ferrari (Università di Bologna), Lucia Mason (Università di Padova), Luciano Galliani (Università di Padova), Maka Eradze (Università di Foggia), Manlio Piva (Università di Padova), Marco Lazzari (Università di Bergamo), Maria Ranieri (Università di Firenze), Marina Santi (Università di Padova), Maura Striano (Università Napoli Federico II), Maurizio Sibilio (Università di Salerno), Michele Baldassarre (Università di Bari), Nicoletta Diblas (Politecnico di Milano), Ornella Pantano (Università di Padova), Otilia Clipa (Stefan cel Mare University of Suceava, Romania), Paolo Calidoni (Università di Parma), Paolo Federighi (Università di Firenze), Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma), Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilian-University, Würzburg, Germany), Rhonda Christensen (University of North Texas, USA), Robert Wagenaar (University of Groningen, The Netherlands), Roberta Piazza (Università di Catania), Salvatore Colazzo (Università del Salento), Simona Ferrari (Università Cattolica del Sacro Cuore), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Stefano Di Tore (Università del Salento), Valentina Grion (Università di Padova), Vanna Boffo (Università di Firenze), Vincenzo Zara (Università del Salento), Viviana Vinci (Università Mediterranea di Reggio Calabria).

Editorial Board: Marica Liotino (Università di Padova), Ottavia Trevisan (Università di Padova).

Per contattare la redazione: Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova - Via Beato Pellegrino, 28 - 35137 Padova; Tel. 049 827 1713 e-mail: elit.journal.fisppa@unipd.it.

Ricerche empiriche e studi teorici saranno sottoposti a doppio referaggio cieco; esperienze sul campo saranno sottoposte a singolo referaggio cieco.

Empirical researches and theoretical studies will be double-blind refereed.

La rivista è in Fascia A Anvur, area 11 SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE: 11/D1 (Pedagogia e storia della pedagogia), 11/D2 (Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa).

Progetto grafico di copertina: Alessandro Petri.

Sommario

Saggi e ricerche

- Maria Giulia Bellatore, Anita Tabacco
Determinants and Academic Performance: The Role of Prerequisites in University Achievement pag. 5
- Roberta Bertoli
Perceived Self-Efficacy in Relation to the Learning Outcomes of the Degree Program in Educational Sciences: Construction and Validation of an Instrument in a Pilot Study
Percepirsi efficaci rispetto al profilo di uscita del CdS in Scienze dell'Educazione. Costruzione e validazione di uno strumento in uno studio pilota » 23
- Rossana Sicurello
Active orientation in the school-university-work transition
Orientamento attivo nella transizione scuola-università-lavoro » 42
- Beatrice Saltarelli, Elena Mantoet
Abduction and educational practice: How educators in training think
Abduzione e pratica educativa: come ragionano gli educatori in tirocinio » 61
- Antinea Ambretti, Mariapia Mazzella, Wouter Cools
Body Percussion: active and inclusive teaching oriented to disciplinary knowledge and transversal skills » 79

Esperienze e pratiche

Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua,
Alessandra Cordiano

*Il Service Learning in area giuridica: l'esperienza
dell'Università di Verona*

Service Learning in the legal field: the experience of the
University of Verona

pag 98

Determinants and Academic Performance: The Role of Prerequisites in University Achievement

Maria Giulia Ballatore*, Anita Tabacco^

Abstract

This study examines the relationship between incoming preparation and academic performance of engineering freshmen at Politecnico di Torino, within the context of transformative and sustainable processes in higher education. Based on a sample of 3,739 students, the research evaluates the predictive validity of the entrance exam (Test In Laib - TIL) and the national state exam (Esame di Stato – EdS), considering variables such as gender, geographical origin, and scholastic background. The results show a significant correlation between TIL scores and the university credits earned in the first year, highlighting the importance of the TIL in predicting academic success, while EdS scores are not correlated with performance. Students from scientific high schools and regions outside the North-West obtain higher TIL scores, indicating disparities in preparation. Gender differences also emerge: males achieve slightly higher TIL scores, while females score higher on the EdS. Binary logistic and quantile regression analyses confirm the effectiveness of the TIL as a predictive tool, suggesting the need to revise orientation and admission policies to better support students' transition from school to university. These results are crucial for refining educational strategies, better aligning students' preparation with academic and professional demands, contributing to reducing dropout rates and improving academic success.

* Dept. of Mathematical Science “G. Lagrange”, Politecnico di Torino, Italy; e-mail: maria.ballatore@polito.it.

^ Dept. of Mathematical Science “G. Lagrange”, Politecnico di Torino, Italy

This paper and the research behind are based on the collaborative efforts of all the authors. MGB: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Investigation, Resources, Data Curation, Writing - Original Draft, Visualization. AT: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Investigation, Resources, Data Curation, Writing - Review & Editing, Supervision

Excellence and Innovation in Learning and Teaching (ISSNe 2499-507X), 2024, 2

Doi: 10.3280/exioa2-2024oa19149

Keywords: admission test, state exam, engineering freshmen, quantitative research, prerequisites

Article submitted: 02/09/2024; accepted: 12/11/2024

1. Introduction

The transition from high school to university represents a critical juncture in the academic trajectory of students, particularly in the field of Engineering. This transition often encompasses a range of challenges that can significantly impact students' academic performance, persistence in their chosen field of study, and their ability to navigate future career paths (Thompson et al., 2021). Among these challenges, the development of a solid study method characterized by autonomy and self-assessment, alongside a robust knowledge base in core subjects, is paramount (Arnold & Straten, 2012). Furthermore, students must navigate the social, financial, familial, and emotional adjustments associated with college life, complicating their academic journey and their ability to adapt to the evolving demands of both academia and the labor market (Bowles et al., 2013). Consequently, universities bear a social responsibility to guide potential candidates effectively, ensuring they make informed choices that align with their academic preparedness, career aspirations, and the broader socio-economic landscape, thus preventing prolonged and unproductive university careers.

In the context of today's global challenges, where educational and labour market demands are increasingly interconnected, effective preparation in higher education becomes crucial not only for academic success but also for fostering the development of strategic soft and life skills necessary for active and responsible citizenship.

Existing literature underscores the importance of effective preparation as a significant predictor of academic success across various countries and academic disciplines (Aquines Gutiérrez et al., 2022; Ferrão & Almeida, 2019; Nagy & Molontay, 2021). However, there is a noticeable gap in research concerning the Italian context, particularly regarding the relationship between incoming preparation and first-year performance in engineering students. This study aims to address this gap by examining the incoming preparation of freshmen in the engineering programs at Politecnico di Torino (Italy) and its correlation with their academic performance in the first year.

Politecnico di Torino is selected as the representative sample for this study due to its stature as one of the largest technical universities in Italy, providing a diverse and substantial student population for analysis. Preparation indicators

include the scores obtained in the university's entrance exam, the Test In Laib (TIL), and the evaluations from the national state exam, the Esame di Stato (EdS). In addition to these academic indicators, this study also considers gender, geographical background, and scholastic background as moderators, following evidence from existing literature that highlights their potential influence on academic outcomes.

The first-year academic performance of the students is measured by the number of university credits, Crediti Formativi Universitari (CFU), earned within the first year. Additionally, the achievement of a minimum threshold of 26 CFU, required to progress to the second year, is also evaluated as a key outcome measure.

By investigating these factors, this study aims to provide valuable insights into the determinants of academic success in engineering education within the Italian context. The findings are expected to inform educational policies and university support programs, ultimately contributing to better alignment between students' preparedness, academic demands, and career readiness. This alignment is crucial for enhancing student success rates, reducing dropout rates, and ensuring that students' educational experiences are both productive and fulfilling, thus equipping them to navigate and adapt to the changing demands of their professional and personal lives.

The structure of this paper is as follows: Section 2 provides a review of the literature on incoming preparation and the school-to-university transition. Section 3 details the methodology, specifying the sample, dependent and independent variables' distributions, and the statistical tools and methods of analysis employed. Section 4 presents the results, offering a comprehensive analysis of the data collected then used for the discussion in Section 5. Finally, Section 6 summarizes the key insights and suggests implications for policy, practice, and the development of strategic orientation processes that link school, university, and the labor market.

2. Incoming Preparation and the School-to-University Transition

The transition from high school to university is a critical moment for students, influenced by their incoming preparation and their ability to adapt to the new academic environment. The literature highlights that effective preparation can significantly predict the academic success of university students across different countries and types of careers. For instance, Aquines Gutiérrez et al. (2022) found that entry profiles and early study habits are closely related to first-year academic performance in engineering programs, emphasizing the importance of structured preparatory activities and self-

regulated learning strategies in Mexico. Similarly, Ferrão and Almeida (2019) demonstrated that university entrance scores are a differential predictor of first-year academic performance in Portugal, suggesting that these scores capture essential skills and knowledge critical for success in higher education. Nagy and Molontay (2021) provided a comprehensive analysis of the predictive validity of university entrance scores in Hungary, confirming that these scores are strong indicators of students' future academic performance and can serve as reliable tools for university admissions processes. These studies collectively underscore the universal relevance of thorough preparatory mechanisms and entrance assessments in forecasting academic outcomes, underscoring the necessity to examine such factors within the Italian context to enhance educational alignment and student support strategies.

In the Italian context, the transition to university involves numerous factors, including difficulties in adapting to study methods and acquiring knowledge of core subjects (Nigris, 2014). Moving to university is a complex process that encompasses personal, institutional, and pedagogical dimensions. It represents a significant change in the freshman's trajectory, requiring them to redefine their life project and develop new strategies (Biasin, 2021). This transition is influenced by various psychosocial factors, which can impact academic performance and the development of generic skills (González, 2011). Therefore, the transition to university is not only a key life choice but a multifaceted process that requires support and attention from both the school and the university (Petruccelli et al., 2008). The assessment of incoming preparation through standardized tests has been studied for their predictiveness on academic success, including the field of Engineering (Petrucci, 2017).

Specific studies have examined how admission criteria and pre-entry characteristics can predict academic performance in the first year (Mundar et al., 2015; Van Zyl et al., 2012). Lowe et al. (2018) highlighted the importance of the type of previous study in relation to engineering students' performance. Their findings indicated that students with strong secondary school performance tend to achieve higher in their engineering degree programs when they have a more diverse range of secondary school subject choices. This implies that high-performing students gain from broader academic challenges, while lower-performing students benefit more from maintaining a narrower focus in their secondary school studies. In the Italian context, Nuzzaci (2015) investigated how the entrance test for the Primary Education Sciences degree course influences success in educational design, suggesting that pre-university preparation is crucial for facing initial academic challenges.

3. Aim and methodological approach

This study adopts a rigorous methodological approach to examine the level of incoming preparation of freshmen in the area of Engineering at the Politecnico di Torino for the academic year 2021/22. The study sample consists of 3,739 freshmen out of a total of approximately 5,000 (75%), selected by excluding those who did not meet the defined inclusion criteria, such as admission date and completion of the EdS. Additionally, following the evidence in literature, gender, geographical, and scholastic background are considered as moderators. This research adheres to ethical standards, ensuring that all procedures are compliant with the relevant ethical guidelines and regulations.

3.1 Sample

The freshmen were divided based on gender and geographic origin (Table 1).

Table 1 - Geographic origin of freshmen students by gender

Region	Females	Males	Total
North-West	539	1,749	2,288
North-East	20	70	90
Center	66	140	206
South and Islands	312	843	435
Total	937	2,082	3,019

Furthermore, the students' previous educational background before university was examined, with particular attention to the types of high schools completed (Table 2).

Table 2 - High School background of freshmen students by gender

Type of high school	Females	Males	Total
Classical	81	80	161
Linguistic	81	59	140
Scientific	692	1,879	2,571
Technical	58	741	799
Other	25	43	68

Regarding the inclusion criteria for the sample, all freshmen were considered, except those enrolled in Industrial Production Engineering and the professionalizing degree program in Techniques for the Manufacturing

Industry, which do not follow the common first year for all other degree courses in the area of Engineering. Only active freshmen as of November 1, 2021, with an Italian EdS (students with other state exams were excluded) and not transferred from other universities were included in the sample.

The study covers the academic year 2021/22, considering the acquisition of CFUs at the end of the September exam session. The three exam periods of the academic year under observation were included: January/February, June/July, and September.

3.2 Independent and Dependent factors

Admission is managed through the TIL, which, due to the pandemic, was made available remotely. The first year of studies is common to all 5,000 freshmen, regardless of the chosen degree course, with 21 parallel courses organized alphabetically for each core subject. The first semester includes Mathematical Analysis I (10 CFU), Chemistry (8 CFU), Computer Science (8 CFU); the second semester includes Linear Algebra and Geometry (10 CFU), Physics I (10 CFU). The only difference in the study plan concerns a core course, which varies according to the chosen degree course and can be worth 6, 8, or 10 CFU. Therefore, the maximum number of CFUs at the end of the first year is 52, 54, or 56 CFUs.

Thanks to extensive experience and a large statistical database, the TIL ensures transparency, robustness, and effectiveness (Ballatore et al., 2018). At the time of registration for the TIL, candidates are asked to indicate up to five degree programs in order of preference. The test is conducted on the Moodle platform using proprietary hardware and software, with multiple test dates available starting from February each year, allowing each candidate to retake the test up to three times a year.

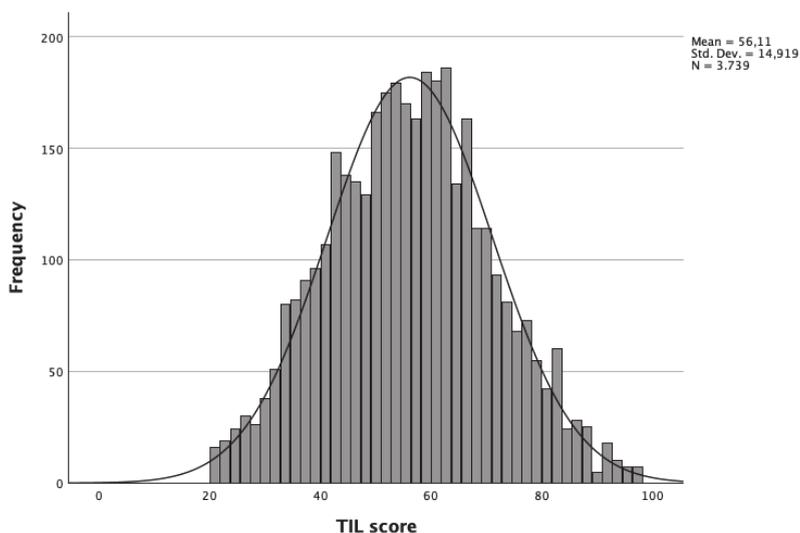
The TIL consists of 42 multiple-choice questions of varying difficulty divided into four sections: mathematics, physics, verbal comprehension, and logic. The total time available is 90 minutes. The mathematics section contains 18 questions (40 minutes), the physics section 12 questions (26 minutes), and the verbal comprehension and logic sections 12 questions (12+12 minutes). Each quiz offers five possible answers, only one of which is correct. The score is calculated by awarding one point for each correct answer and subtracting 0.25 points for each incorrect answer. Missing answers do not affect the score. The test result, reported on a 100-point scale, is calculated automatically and can be viewed at the end of the test or at any time on the candidate's personal web page. To support TIL preparation, comments and training tools (video recordings, exercises, and simulations) are available.

The best result out of the possible three attempts, expressed on a 100-point scale, is used to form the ranking where candidates are listed with a minimum score of 20/100, while a threshold of 60/100 guarantees admission to the degree program indicated as the first preference.

The distribution of TIL scores (Figure 1) shows a tendency towards a normal distribution centred around a mean score of 56.11/100 with a standard deviation of 14.9.

The EdS is structured into several parts aimed at evaluating the skills acquired by students during their high school education, expressed with a numerical score out of 100 with a minimum for obtaining the diploma of 60/100. The exam normally consists of two written exams (max 40/100) and an oral interview (max 20/100), to which the performance of the last three years is added for a maximum of 40/100. The first written part is an essay in Italian and assesses linguistic and textual analysis skills

Figure 1 - Distribution by TIL score



The second written part is thematic, specific to the chosen field of study. For example, students in Scientific high schools can have either Mathematics or Physics. Finally, the oral interview aims to evaluate the student's expressive and critical abilities, including the analysis of texts, and the discussion of interdisciplinary topics with a commission of internal and external teachers. In 2020/21, due to the COVID-19 pandemic, the structure of the EdS was modified to adapt to exceptional circumstances. The exam was conducted

without the traditional written parts and focused on a single oral interview (max 40/100), combined with the previous academic performance (max 60/100).

In our sample, analyzing the intermediate ranges, there is some dispersion with a slight predominance of above-average scores:

- Scores between 60 and 69/100: 168 students (around 4.0% of the total)
- Scores between 70 and 79/100: 419 students (around 11% of the total)
- Scores between 80 and 89/100: 714 students (around 19% of the total)
- Scores between 90 and 99/100: 983 students (around 26% of the total)
- Score of 100/100: 1,455 students (around 39% of the total).

Besides the predominance of the maximum score, there is a significant concentration around round numbers. For example, 4.1% of students obtained 80/100, while 4.4% obtained 90/100. The concentration of higher scores and the high frequency of the maximum score indicate a strong presence of excellent students in the sample. This could be attributed to the fact that the engineering field attracts a population with high academic performance, confirming the hypothesis of the self-selective effect. Additionally, the distribution of scores around round numbers might suggest a tendency in the system to favor these perceived threshold scores. For the purposes of the study, the sample was analyzed both as a whole and considering two subsets:

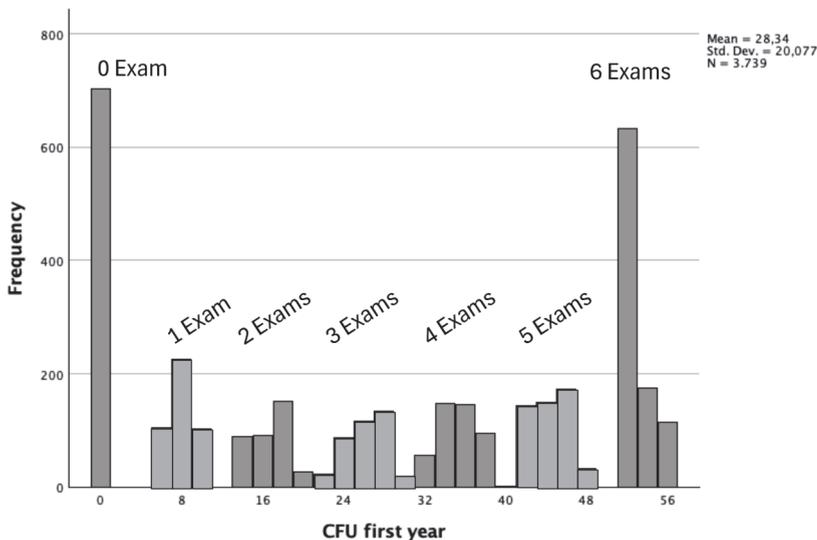
- Scores between 60 and 94/100 (1,779 – 48%)
- Scores greater than or equal to 95/100 (1,960 – 52%).

The analysis of CFUs obtained during the first academic year provides further information on the performance of the freshmen considered. Descriptive statistics indicate an average of 28.34 CFUs acquired, with a standard deviation of 20. About 43% do not reach the minimum threshold of 26 CFUs, and among these, a high percentage does not pass any exams (18.8%). This data aligned with the literature suggesting that a significant number of individuals encounter difficulties in the university transition. Nevertheless, more than half of the sample manages to surpass the threshold, and 24.6% acquire all the credits by passing the six exams of the first year.

The distribution of CFUs is skewed, with a significant concentration of the sample acquiring few CFUs and a long tail of freshmen with a high number of CFUs (Figure 2). Considering the number of exams passed:

- 18.8% no exams
- 11.6% one exam (6-8-10 CFU)
- 9.6% two exams (12-14-16-18-20 CFU)
- 10.2% three exams (22-24-26-28-30 CFU)
- 11.9% four exams (32-34-36-38-40 CFU)
- 13.3% five exams (42-44-46-48-50 CFU)
- 24.6% six exams (52-54-56 CFU).

Figure 2 - Distribution by CFUs earned with an indication of the number of exams passed



3.3. Statistical Tools and Methods of Analysis

The software used for the analyses is SPSS 29. To analyze the correlations between the different factors, transformed into standard deviations, Spearman's rank correlation coefficient is employed, chosen for its ability to handle monotonic relationships and the non-parametric nature of the collected data. Since the TIL score has homogeneous variance (Levene' Test is not significant for either the type of school $p = 0.378$ or the geographical origin $p = 0.122$), a one-way ANOVA with Tukey's HSD Test is used to determine which schools differ statistically from each other. Conversely, the EdS score does not have homogeneous variance with respect to geographical ($p < 0.001$) and school ($p < 0.001$) characteristics, thus necessitating the use of Welch's ANOVA.

To further explore significant differences among groups, post-hoc tests such as Games-Howell is used following Welch's ANOVA. Additionally, to assess differences in TIL scores among different types of high schools and geographical areas, standard ANOVA and Tukey's HSD tests is employed.

For binary outcomes, such as the probability of exceeding the threshold of 26 CFUs, a binomial logistic regression is conducted. This method allows for the analysis of binary outcomes (i.e., whether the student exceeds the CFU threshold or not) and the identification of significant predictors among the independent variables. The model's goodness of fit was evaluated using

Nagelkerke R-squared, and the classification accuracy was assessed to understand the model's predictive power.

To examine the impact of various predictors across different quantiles of the dependent variable, quantile regression was applied. This approach offers insights into the influence of significant variables at different points in the distribution of CFUs, beyond the mean effects typically analyzed in ordinary least squares regression.

These methodological approaches are chosen to ensure an in-depth and robust analysis of the variables of interest. They provide a clear understanding of the dynamics that influence the academic performance of students in their first year of engineering studies, as explained in the introductory section.

4. Results

It should be noted that all dependent and independent factors were normalized for correlation analysis. Considering the overall sample (Table 3), there is a significant medium correlation between CFUs acquired and the TIL score ($r = .451, p < .01$), while there is no significant correlation between CFUs acquired and the EdS score. When considering the individual sections, there is a low to medium correlation with each of them and the CFUs acquired. Additionally, the correlation between the TIL score and the EdS evaluation is low but significant ($r = .137, p < .01$).

Regarding the TIL sections, each of them shows a medium to high significant correlation (** $p < .01$):

- TIL / Mathematics: $r = .802^{**}$
- TIL / Physics: $r = .723^{**}$
- TIL / Logic: $r = .410^{**}$
- TIL / Verbal Comprehension: $r = .353^{**}$

Table 3 - Spearman's Correlation with Factors in SD

		CFU First Year	EdS	TIL	Mathematics	Physics	Logic	Verbal Comprehension	
Spearman's Rho	CFU First Year	Correlations coefficient	1	0,03	,451**	,393**	,392**	,144**	,145**
		Sig. (2-tailed)	.	0,064	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Subsequently, considering the distribution of EdS scores, the sample was divided into two subsets with respect to the score of 95/100. For the population

with a score below 95/100 (n=1776), only the TIL score showed a medium statistically significant correlation with the CFUs acquired (Table 4). The correlation between the TIL score and CFUs acquired increases while remaining significant for freshmen with scores equal to or above 95/100 (n = 1960). Regarding the EdS evaluation, it is statistically null (Table 5).

Table 4 – Spearman’s Correlation for Freshmen with EdS <95/100

		CFU First Year	EdS	TIL	
Spearman's Rho	CFU First Year	Correlations coefficient	1	0,005	,379**
		Sig. (2-tailed)	.	0,846	<,001

Table 5 – Spearman’s Correlation for Freshmen with EdS ≥95/100

		CFU First Year	EdS	TIL	
Spearman's Rho	CFU First Year	Correlations coefficient	1	-0,074**	,493**
		Sig. (2-tailed)	.	,001	<,001

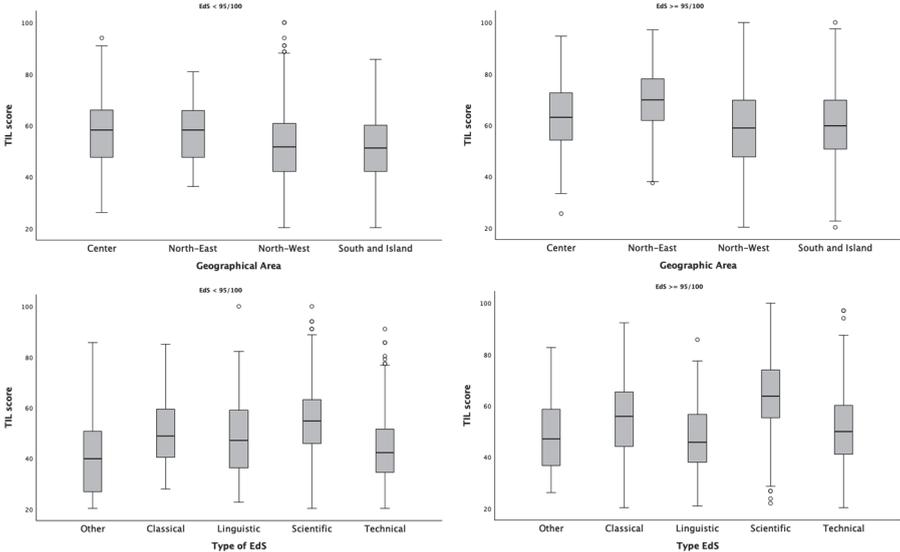
An analysis of variance (ANOVA) was conducted to assess the differences in TIL scores among the different types of schools: Classical, Linguistic, Scientific, Technical, and Other. The results revealed a statistically significant difference in mean TIL scores among the groups ($F(4, 3734) = 137.4, p < 0.001$). To specifically identify which groups differed from each other, a Tukey’s HSD test for multiple comparisons is performed. The results of the Tukey’s HSD test shows that freshmen from the Scientific high school scored significantly higher than those from the Classical high school (diff = 6.0, $p < 0.001$), Linguistic high school (diff = 11.2, $p < 0.001$), Technical institute (diff = 11.9, $p < 0.001$), and Other (diff = 15.4, $p < 0.001$). Additionally, those from Classical studies score significantly higher than those from the Linguistic high school (diff = 5.1, $p = 0.013$), Technical institute (diff = 5.9, $p < 0.001$), and Other (diff = 9.3, $p < 0.001$).

To evaluate the differences in TIL scores among different geographical areas (North-West, North-East, Center, and South and Islands), an analysis of variance is again conducted. The results reveal statistically significant differences in mean TIL scores among the groups ($F(3, 3735) = 26.8, p < 0.001$). Tukey’s HSD test for multiple comparisons shows that students from the North-East scored significantly higher than those from the North-West (diff = 9.8, $p < 0.001$), while students from the Center score significantly higher than those from the North-West (diff = 6.5, $p < 0.001$) and the South and Islands

(diff = 4.1, p = 0.002). Additionally, students from the South and Islands score significantly higher than those from the North-West (diff = 2.4, p < 0.001). The homogeneous subsets identified by Tukey's HSD test indicate that the North-West and South and Islands areas belong to a group with lower average scores, while the Center and North-East areas form a group with higher average scores.

Considering the EdS evaluation with respect to geographical and school characteristics (Figure 3), Levene's test indicates that the variances among the groups are not homogeneous, and consequently, Welch's ANOVA, which is robust to unequal variances, is used. Welch's ANOVA reveals significant differences in EdS scores among schools ($F(4, 288.9) = 5.8, p < .001$) and geographical areas ($F(3, 323.447) = 111.5, p < .001$). The standard ANOVA results confirms these differences (respectively $F(4, 3734) = 7.0, p < .001$ and $F(3, 3735) = 94.1, p < .001$). To further explore these differences, Games-Howell post-hoc tests are performed. The results show that freshmen from other schools scored significantly lower than those from the Classical high school (diff = -7.7, p = .002) and the Technical institute (diff = -5.6, p = .032). Additionally, those from Classical studies score significantly higher than those from the Scientific high school (diff = 2.7, p = .002) and the Technical institute (diff = 2.1, p = .048). Furthermore, students from the North-East score significantly lower than students from other areas. Students from the North-West score significantly higher than students from the Center (diff = 4.3, p < .001) and the South and Islands (diff = 6.1, p < .001).

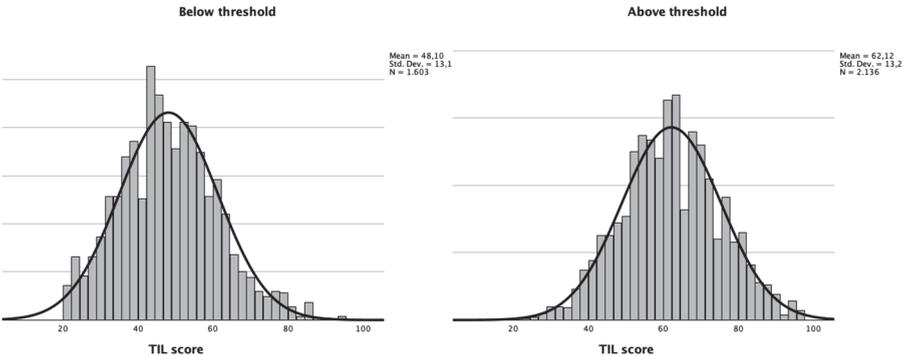
Figure 3 - Distribution of TIL and EdS by Type of EdS and Geographical Area



The results indicate a significant difference between the TIL scores of males (mean = 56.65) and females (mean = 54.51), with an average difference of 2.14 points ($t(3737) = 3.805, p < 0.001$). The effect size analysis, measured with Cohen's d (0.144), suggests that the effect size is small. The Mann-Whitney test was used to compare EdS scores between males and females. The results indicate that there is a significant difference between the two groups ($Z = -9.506, p < 0.001$). These results suggest that females tend to obtain significantly higher EdS scores than males.

The trend of TIL scores is subsequently checked with respect to exceeding the threshold, observing that the distribution remains normal in the two subsets, shifting to the right by 14/100, which is equivalent to a difference of 5/6 correct questions out of 42 (Figure 4).

Figure 4 - Distribution of TIL Scores for those below threshold (a) and above threshold (b)



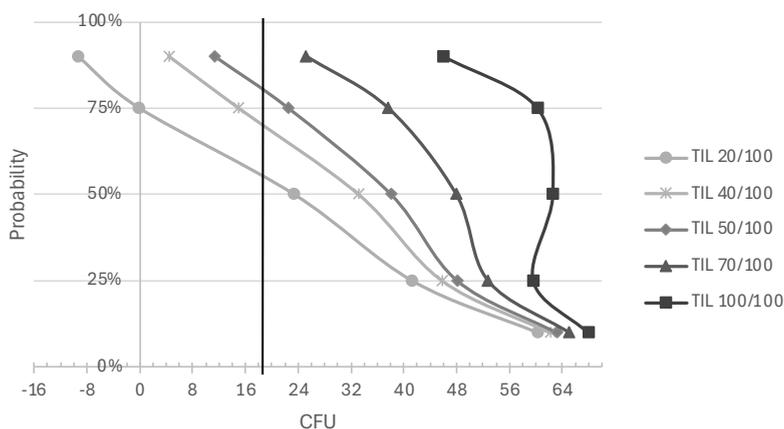
A binary regression analysis is then conducted to investigate the factors influencing the exceeding of the 26 CFU threshold in the first year of the engineering course. The goal is to understand which variables, including standardized TIL and EdS scores, type of attended school, geographical area of origin, and gender, have a significant impact on exceeding this critical threshold. The binary regression model is statistically significant with a Nagelkerke R-squared of 0.324, indicating that the variables considered explain a significant portion of the variation in the dependent variable. The model is able to correctly classify a significant percentage of cases. For example, considering a threshold value of 0.5 for the predicted probability of CFU exceeding, the model correctly classifies 72.2% of the overall cases. The model coefficients (Table 6) indicate that standardized TIL and EdS scores are significantly associated with exceeding the threshold. Additionally, the type of attended school and the geographical area of origin also have a significant

impact: freshmen from the Scientific high school and the North-West show a higher probability of exceeding the threshold compared to those from Technical institutes and South and Islands.

Table 6 - Variables in the Binomial Logistic Regression Equation with respect to the Threshold

Variables in the Equation		B	S.E.	Wald	gl	Sign.	Exp(B)
Fase 1*	TIL [SD]	1,099	,049	494,092	1	<,001	3,002
	EdS [SD]	,313	,039	66,203	1	<,001	1,368
	Technical Institute			28,777	4	<,001	
	Other	-,302	,317	,908	1	,341	,739
	Classical high school	,093	,202	,210	1	,647	1,097
	Linguistic high school	-,371	,223	2,770	1	,096	,690
	Scientific high school	,381	,100	14,430	1	<,001	1,463
	South and Island			15,217	3	,002	
	Center	,065	,186	,123	1	,726	1,067
	North-East	,034	,276	,015	1	,901	1,035
	North-West	-,301	,086	12,327	1	<,001	,740
	Female	,095	,093	1,052	1	,305	1,100
	Constant	,290	,109	7,096	1	,008	1,336

Figure 5 - Typology of the Probability of CFU Exceedance for a Freshman from Scientific High School with EdS 100/100



Finally, the entire sample was used to estimate parameters through quantile regression to explore how significant variables influence the probability of exceeding the 26 CFU threshold. The result of the parameter estimates for various quantiles ($q = 0.1$, $q = 0.25$, $q = 0.5$, $q = 0.75$, $q = 0.9$) shows how these variables influence the probability of success in the first year of engineering for a student coming from the Scientific high school with a perfect score (100/100) in the EdS (Figure 5).

5. Discussion

The significant differences in the average TIL and EdS scores among the different geographical areas suggest that students from outside the North-West might be more self-selected, as they face considerable relocation and subsequent logistical and financial challenges. This finding highlights the potential influence of regional disparities on student preparation and university performance.

The observed variability in TIL and EdS scores among different types of schools shows differences in curricula, quality of teaching, and other educational and socio-economic factors that impact school performance. Notably, freshmen from Scientific high schools achieve significantly higher TIL scores compared to students from other schools, indicating that the curricula of scientific high schools may better prepare students for engineering studies. This aligns with the findings of Petrucci (2017), who reported that other standardized entrance tests for Engineering study used in Italy have similar predictive validity for university success.

The analysis also reveals a significant difference in TIL scores between males and females, with males scoring slightly higher. However, the effect size is minimal, suggesting that this difference may not be practically significant. On the other hand, females tend to have higher average scores in the EdS, with this difference being statistically significant. This gender disparity in performance warrants further investigation to understand the underlying causes, as supported by Núñez-Peña et al. (2024), who highlighted structural differences in gender depending on the type of examination (in our case multiple choice of TIL vs a comprehensive evaluation of EdS) that could explain the observed ambiguities in our analysis.

A crucial finding from the analysis is that the EdS score is not correlated with first-year academic performance in Engineering, whereas the TIL score is a more stringent and reliable indicator, capable of discriminating even among freshmen with high EdS scores. This suggests that the TIL is a more accurate

tool in assessing the skills necessary to succeed in the first year of Engineering programs.

The binary and quantile regressions provide additional insights. The binary regression demonstrates that students with higher TIL scores have a significantly higher probability of success in the first year, regardless of their EdS score. This reinforces the fact that the TIL is a more effective predictor of university performance. Furthermore, quantile regression analysis shows that students from scientific high schools with 100/100 EdS scores have a 90% probability of gaining at least 26 CFUs if they score more than 70/100 on the TIL. This finding underscores the TIL's effectiveness in identifying students with high academic potential.

However, this study has some limitations. While the sample is large and representative, the study is based on data collected from a single institution (Politecnico di Torino). Additionally, qualitative factors such as students' personal motivation, family support, and extracurricular experiences, which could significantly impact academic performance, are not included in the analysis. These factors should be explored in future studies to provide a more comprehensive understanding of the determinants of academic success.

6. Conclusions

This study provides an in-depth understanding of the correlations between demographic, educational, and academic performance variables of engineering freshmen at the Politecnico di Torino. The findings indicate that factors such as geographical origin and type of high school significantly influence performance in both entrance exams (TIL) and state exams (EdS). The results underscore that the TIL is a more predictive tool for academic success than the EdS, suggesting that admission criteria may benefit from placing greater emphasis on skills assessed by the TIL.

Furthermore, these results highlight the importance of considering not only students' prior academic performance but also their socio-geographical context and previous educational background when predicting success in the first year of engineering studies. These insights have several practical implications in academic guidance and student support. High schools could leverage these findings to better guide students toward academic paths that maximize their potential for success in university courses, particularly in engineering. Scientific high schools, for instance, may be recognized as a good preparatory path for students interested in pursuing engineering studies, given their positive correlation with higher TIL scores. In addition, identifying geographical areas and school types where students may face greater challenges could help

institutions provide targeted support to groups that may be at risk of struggling during their first years of study. Tailored support programs addressing the specific needs of these students could enhance retention rates and academic success.

As shown by Molontay and Nagy (2022), these results can inform a revision of the TIL to increase its predictive validity. In addition, this study opens avenues for future research that adopts a longitudinal approach, evaluating the predictive validity of TIL across the entire bachelor's program. Such an approach would enable a more comprehensive analysis of the long-term impact of input factors on academic success throughout the course of study.

In conclusion, these findings can guide educational policymakers and university administrators in developing strategies to enhance student success. By refining selection processes and providing targeted support, Engineering schools can better align students' preparedness with academic demands, ultimately improving retention rates and fostering higher academic performance.

Acknowledgments

The authors thank the administrative staff for data extraction and Dr. Barbara Romano for the valuable discussions and suggestions.

References

- Aquines Gutiérrez, O., Hernández Taylor, D. M., Santos-Guevara, A., Chavarría-Garza, W. X., Martínez-Huerta, H., & Galloway, R. K. (2022). How the entry profiles and early study habits are related to first-year academic performance in engineering programs. *Sustainability*, 14(22), 15400. DOI: 10.3390/su142215400.
- Ballatore, M. G., Montanaro, L., & Tabacco, A. (2018). TIL: an innovative tool for the recruitment of bachelor engineering students in Italy. *International Education and Research Journal*, 4(2), 79-84.
- Biasin, C. (2021). La costruzione di partnership scuola-università per facilitare la transizione degli studenti. La costruzione di partnership scuola-università per facilitare la transizione degli studenti, 63-78. DOI: 10.3280/erp2-2021oa12116.
- Bowles, A., Fisher, R., McPhail, R., Rosenstreich, D., & Dobson, A. (2013). Staying the distance: students' perceptions of enablers of transition to higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 212-225. DOI: 10.1080/07294360.2013.832157.
- Ferrão, M., & Almeida, L. (2019). Differential effect of university entrance score on first-year students' academic performance in Portugal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(4), 610-622. DOI: 10.1080/02602938.2018.1525602.

- González, M. Á., Gazo, P. F., & Fonseca, M. T. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
- Molontay, R., & Nagy, M. (2022). How to improve the predictive validity of a composite admission score? A case study from Hungary. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(4), 419-437. DOI: 10.1080/02602938.2022.2093835.
- Mundar, D., Keček, D., & Matotek, D. (2015). Relationship between enrollment criteria and first-year students' study-success. In Proceedings of the 3rd Human and Social Sciences at the Common Conference (HASSACC). DOI: 10.18638/hassacc.2015.3.1.179.
- Nagy, M., & Molontay, R. (2021). Comprehensive analysis of the predictive validity of the university entrance score in Hungary. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(8), 1235-1253. DOI: 10.1080/02602938.2021.1871725.
- Nigris, E. (2010). Il passaggio fra scuola e università: un'analisi didattica. *Italian Journal of Educational Research*, (4), 75-90. DOI: 10.1080/02602938.2024.2364024.
- Núñez-Peña, M. I., Ramon-Casas, M., Cunillera, T., & Campos-Rodríguez, C. (2024). Mathematics self-concept and response pattern in higher education examinations: differences between genders. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14. DOI: 10.1080/02602938.2024.2364024.
- Nuzzaci, A. (2015). Learning the “science of teaching”: Does the access test of Degree Course in Primary Education Sciences predicts the success in instructional design?. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 227-248.
- Petruccelli, V., Verrastro, V., & D'Amario, B. (2008). *Dalla scuola all'Università: una scelta di vita. Teorie e metodi. Ricerche e percorsi. Progetto «Attivazione di un sistema tutoriale»*. FrancoAngeli.
- Petrucci, A. (2017). Studio della valenza predittiva dei test standard CISIA per l'Ingegneria. In *Orientamento e accesso all'Università L'evoluzione dei Test Standard CISIA La predittività del test sulle carriere degli studenti*. Edizioni CISIA, pp. 39-70.
- Van Zyl, A., Gravett, S., & De Bruin, G. P. (2012). To what extent do pre-entry attributes predict first year student academic performance in the South African context?. *South African Journal of Higher Education*, 26(5), 1095-1111. DOI: 10.20853/26-5-210.
- Thompson, M., Pawson, C., & Evans, B. (2021). Navigating entry into higher education: the transition to independent learning and living. *Journal of Further and Higher Education*, 45(10), 1398-1410. DOI: 10.1080/0309877X.2021.1933400.

Percepirsi Efficaci Rispetto al Profilo di Uscita del Cds in Scienze dell'Educazione. Costruzione e Validazione di uno Strumento in uno Studio Pilota

Perceived Self-Efficacy in Relation to the Learning Outcomes of the Degree Program in Educational Sciences: Construction and Validation of an Instrument in a Pilot Study

Roberta Bertoli*

Riassunto

Nelle fasi di transizione della vita di ogni soggetto e in particolare con l'ingresso nel mondo del lavoro, il percepirsi competenti diventa un elemento essenziale così come nel processo di costruzione dell'identità professionale. L'occasione del tirocinio per futuri educatori si configura come strumento che promuove competenze e permette di conoscere la specificità dei contesti lavorativi. Nel presente contributo viene presentato uno studio pilota che ha previsto la costruzione e la validazione di una scala dell'autoefficacia in relazione alle competenze attese in uscita dai CdS classe L-19. Le analisi descrittive, di dimensionalità, di validità e di affidabilità hanno evidenziato buone proprietà dello strumento. La scala qui presentata è volta anche a promuovere negli studenti processi riflessivi e autovalutativi in relazione al profilo di uscita dal percorso accademico.

Parole chiave: Autoefficacia, Educatori, Learning outcomes, Tirocinio, Studenti universitari

Abstract

In the transitional phases of an individual's life, particularly with the entry into the workforce, the perception of competence becomes a crucial element, as does the process of constructing professional identity. The opportunity provided by internships for future educators serves as a tool that promotes

* Università di Parma, e-mail: roberta.bertoli@unipr.it.

competencies and allows for an understanding of the specificity of work environments. This paper presents a pilot study that involved the development and validation of a self-efficacy scale in relation to the competencies expected from graduates of the L-19 degree programs. Descriptive analyses, dimensionality assessments, validity, and reliability tests demonstrated good properties of the instrument. The scale presented here also aims to foster reflective and self-assessment processes among students in relation to the learning outcomes of their academic programs.

Keywords: Self-efficacy, Educators, Learning Outcomes, Internship, Students, University

Articolo sottomesso: 15/04/2024; accettato: 8/12/2024

Introduzione

La vita di ogni soggetto è caratterizzata da fasi transizionali essenziali al fine di definire in maniera precisa determinanti socioculturali che contribuiscono all'organizzazione della vita. Una di queste fasi riguarda l'inizio di una carriera lavorativa e coincide spesso con il passaggio all'età adulta (Bandura, 2000, p. 261).

Come riportato da Bandura (2000) numerosi studi sostengono che non siano l'esperienza o l'abilità in sé a modellare le scelte professionali, ma le convinzioni di efficacia personale, costruite su tali esperienze. Ed è quindi per questo motivo che il senso di autoefficacia per il lavoro dovrebbe essere misurato relativamente ai tipi di abilità che le occupazioni richiedono (p. 570). In questa sede si fa riferimento al modello della teoria sociale cognitiva secondo la quale le convinzioni di efficacia personale percepita dagli individui, ovvero la loro percezione di essere capaci di produrre determinati effetti con le proprie azioni, rappresentano il fondamento dell'agentività (Fermani & Taddei, 2020).

Le ricerche fino ad ora condotte in ambito accademico sul costrutto dell'autoefficacia hanno riguardato ad esempio: la gestione delle attività didattiche e i risultati di apprendimento (autoefficacia accademica), la costruzione/mantenimento di buone relazioni sociali utili al processo di apprendimento (autoefficacia sociale) e il rischio di abbandono del percorso universitario (Di Mele *et al.*, 2015, p. 65); l'apprendimento accademico in relazione alla teoria della comunità di pratica di Wenger (Fermani & Taddei, 2020); l'*employability* e i comportamenti di ricerca attiva del lavoro (Manuti *et al.*, 2022); l'individuazione di fattori personali che contribuiscono alla soddisfazione di vita nella fase di transizione in ingresso al percorso accademico (Wilcox & Nordstokke, 2019).

In altri studi invece si ritrova il costrutto dell'autoefficacia indagato in relazione a una specifica professione come, ad esempio, un ampio riferimento riguarda gli insegnanti, a cui sono stati dedicate diverse ricerche volte ad indagare l'efficacia percepita (Cardarello *et al.*, 2016; Labone, 2004; Zobbi & Pinus, 2022), in relazione alle discipline che insegnano, alla gestione della classe o all'uso di tecnologie (Hoy *et al.*, 2006), o in generale si trovano adattamenti della *teacher self-efficacy scale* (Biasi *et al.*, 2014).

Il costrutto dell'autoefficacia proposto da Bandura (2000) viene spiegato come la convinzione di avere le capacità di affrontare una situazione sociale o professionale, ovvero quanto i soggetti si sentono in grado di portare a termine efficacemente un compito. Esso si riferisce alle proprie capacità di organizzare e realizzare le azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni in modo da raggiungere i risultati prefissati, e proprio tali convinzioni incidono su ciò che si pensa, su come ci si sente e sui processi motivazionali e di successo personale (Biasi *et al.*, 2014, p. 488). In rapporto allo sviluppo di processi metacognitivi, come afferma Rosati (2018), "l'autoefficacia agisce come catalizzatore per determinare forme sempre più raffinate di controllo metacognitivo con benefici effetti anche sul piano dell'apprendimento" (p. 35).

Secondo Bandura (1986) una variabile determinante nel processo di costruzione dell'autoefficacia è l'esperienza soggettiva di chi valuta e sperimenta in prima persona il suo essere efficace. Inoltre, altri elementi importanti sono il livello elevato di percezione di controllabilità della situazione, la generalità (ovvero il grado con cui si generalizza, si estende e si trasferisce di situazione in situazione) e la forza di convinzione dell'autoefficacia. In linea con quanto appena dichiarato quindi, secondo l'orientamento originario di Bandura (1997), l'individuo non è uno spettatore passivo della volontà dell'ambiente, ma un organismo attivo capace di *agency*, ovvero di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà e di esercitare un potere causale (Biasi *et al.*, 2014; Pellerey, 2021).

Il senso di autoefficacia e il percorso di formazione iniziale

La letteratura sul tema (Biasi *et al.*, 2017; Mancini & Tonarelli, 2013; Manuti *et al.*, 2022) ha rilevato come ci sia una forte connessione tra il percepirsi competenti ed efficaci, l'esperienza pratica e l'avvio di un processo di costruzione dell'identità professionale e in relazione a questo, si ritiene che l'occasione del tirocinio formativo possa considerarsi un momento privilegiato in cui approfondire le competenze attese, misurandosi con queste e sentendosi poi più o meno efficaci.

Nel percorso di formazione iniziale di futuri educatori¹, previsto nei percorsi di laurea in Scienze dell'educazione (classe L-19), gli studenti sviluppano competenze, acquisiscono conoscenze e abilità attraverso l'attività didattica e attraverso occasioni laboratoriali, seminariali o di tirocinio utili per una rilettura della pratica educativa e per favorire la connessione di teoria e pratica.

Proprio a partire dal percorso accademico gli studenti dovrebbero sviluppare competenze traducibili, come si evince dal lavoro TECO-D (Federighi, 2018; Torlone, 2018), in *learning outcomes* andando a definire ancora più specificamente quali contenuti *core* siano fondamentali al ruolo professionale.

La puntuale declinazione degli obiettivi formativi e la conseguente definizione delle caratteristiche del profilo in uscita permettono di chiarire meglio il riferimento alla figura professionale in relazione a uno specifico corso di laurea, offrendo agli studenti un valido spunto per la scelta del percorso, in un'ottica di orientamento in ingresso (Tammaro *et al.*, 2020), ma anche in linea con strumenti di orientamento in itinere e in uscita, quale è ad esempio il tirocinio. Le convinzioni di efficacia contribuiscono alla definizione degli obiettivi adottati e alla forza dell'impegno a essi dedicati ed è uno dei principali meccanismi per cui tali obiettivi influiscono sulla motivazione e sulla prestazione (Bandura, 2000, p. 619).

Nell'ottica quindi di un più ampio processo di costruzione della propria identità professionale, si intende individuare quali possano essere eventuali azioni che promuovano processi riflessivi e come questi favoriscano lo sviluppo di modelli formativi che sappiano ridurre la distanza tra saperi accademici e processi educativi e formativi reali. Inoltre, ponendo al centro l'esperienza di tirocinio, si intende cercare di cogliere come i saperi accademici si possano incorporare nel mondo della pratica in maniera contestuale tenendo in considerazione la variabilità dei compiti che attendono i professionisti (Fabbri & Torlone, 2018) e la relativa instabilità della domanda di conoscenze realmente utilizzabili (Fabbri, 2018, p. 62).

All'interno di un più ampio disegno di ricerca *mixed-method* (Trincherò & Robasto, 2019), volto a valorizzare il tirocinio come promotore di competenze in relazione al profilo in uscita dal percorso di formazione come elementi importanti nel processo di costruzione della propria identità professionale, ci si è chiesti quanto effettivamente gli studenti si sentano competenti rispetto alle attese del percorso di laurea, in termini di *learning outcomes*. In particolare, il lavoro qui presentato nasce dalla volontà di cogliere la percezione di efficacia degli studenti rispetto alle competenze in uscita dal CdS in Scienze dell'educazione (classe L-19), al fine di coglierne eventuali variazioni dopo l'esperienza

¹ Si utilizzano i termini "educatore" e "studente", con significato neutro e incorporante tutti i generi.

del tirocinio: a tale scopo si è costruito e validato in uno studio pilota uno strumento specifico.

La costruzione della scala

Alla luce di quanto evidenziato relativamente al processo di costruzione della propria identità professionale di futuri educatori, si ritiene che una parte rilevante venga ricoperta dalla percezione di efficacia rispetto alle competenze in uscita. Per poter cogliere in profondità la complessità della formazione nei corsi di laurea rivolti a futuri educatori (CdS classe L-19), si è scelto di prendere in esame i contributi che considerassero le competenze promosse all'interno degli stessi e in particolare le pubblicazioni relative al progetto TECO-D Pedagogia (Federighi, 2018; Torlone, 2018), un programma volto a raggiungere una definizione condivisa dei contenuti disciplinari *core* del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, basato sui dati presenti nella Scheda Unica Annuale (SUA) dei CdS. La definizione dei contenuti *core* ha considerato gli avanzamenti della ricerca nel campo dell'educazione e della formazione, la rilevanza rispetto alle conoscenze e competenze che caratterizzano l'area professionale degli educatori e formatori, la coerenza rispetto alla domanda di occupazione presente nei diversi mercati del lavoro aperti ai professionisti dell'educazione e della formazione, nonché la pertinenza rispetto alla specificità ed al livello del Corso di laurea L-19 (Del Gobbo, 2018; Federighi, 2018; Torlone, 2018).

Il progetto TECO-D Pedagogia in aggiunta mira a definire degli Obiettivi Formativi Finali (OFF) del percorso accademico in relazione agli obiettivi di Dublino, ovvero i risultati in termini di conoscenze e competenze conseguiti dagli studenti grazie alla didattica erogata dall'insieme delle discipline insegnate nei CdS di Scienze dell'Educazione e della Formazione, approfonditi poi in ulteriori contributi in relazione alle specifiche competenze delle professionalità educative (Biasin *et al.*, 2020; Federighi *et al.*, 2019; Silva, 2022).

Si è scelto pertanto di partire proprio dalla definizione di questi OFF, in riferimento quindi ai *learning outcomes* dei CdS di interesse, per andare a delineare degli item che esprimessero le competenze ad essi sottese. Gli item sono stati quindi formulati secondo l'esempio delle scale di autoefficacia che descrivessero un compito, una competenza, una conoscenza o una abilità.

La costruzione della scala per misurare l'autoefficacia percepita rispetto alle competenze attese, va in una duplice direzione: da un lato la promozione dello sviluppo di un pensiero critico utile non solo nel contesto di apprendimento ma anche nel contesto professionale, e dall'altro, come nei modelli *learner-centered*, promuove lo sviluppo di pratiche finalizzate a valorizzare peculiarità,

interessi e percezione che gli studenti hanno di sé e delle proprie potenzialità (Fermani & Taddei, 2020).

Scopo dello strumento è quindi di permettere agli studenti di cogliere quanto si sentano in grado di riuscire a svolgere compiti, rispondere a determinate situazioni in ambito educativo o si sentano competenti rispetto a quanto atteso in uscita dal CdS ponendo successivamente l'attenzione rispetto a eventuali bisogni formativi emergenti.

L'occasione del tirocinio, quindi, come strumento di orientamento professionale (Bonaiuti & Fanni, 2021), come occasione di promozione delle competenze e come occasione per cogliere a pieno le specificità della professione (De Canale, 2015; Szpunar & Renda, 2015) si ritiene possa essere un punto di riferimento importante attraverso cui capire quanto ci si sente competenti rispetto a ciò che si ritiene di aver acquisito e sviluppato al termine del percorso di studio.

Come proposto da Boateng e colleghi (2018) si sono considerate tre principali fasi per la costruzione e validazione della scala, ovvero: una prima fase di costruzione degli items attraverso l'analisi della letteratura di riferimento che ha portato alla creazione di una prima forma del questionario, di cui si è discusso con esperti sul tema; una seconda fase di pre-testing che prevede la somministrazione, le prime analisi descrittive per individuare gli item scartabili e la riduzione della scala iniziale; una terza fase di valutazione della scala attraverso le analisi di dimensionalità, validità e affidabilità.

2.1 Descrizione dello strumento

La scala inizialmente è stata costruita partendo dall'approfondimento dai *learning outcomes* individuati da TECO-D Pedagogia. Gli item sono stati formulati secondo i criteri delle scale di autoefficacia a cui viene chiesto di rispondere secondo un grado di accordo. Gli item sono stati costruiti come affermazioni sia in forma positiva che negativa con formule come: “mi sento in grado di...”, “sono in grado di...”, “so...”, “riesco a...”, “non mi sento ancora in grado di...”, “devo ancora acquisire le competenze per...”.

Ogni item è costituito da un'affermazione seguita da alternative di risposta nel formato di scala Likert a 5 punti (con range compreso tra 1 e 5), da per “niente d'accordo” a “totalmente d'accordo”, dove i punteggi più alti della scala indicano un maggiore stato di accordo con quanto espresso nell'item.

Nella prima fase della costruzione dello strumento è stata condotta una triangolazione volta a una validazione qualitativa con 4 esperti esterni, a cui è stato chiesto di valutare la scala con un punteggio da 1 a 10, in base a adeguatezza, chiarezza, completezza, efficacia e utilità, per le dimensioni utilizzate nella costruzione e per ogni singolo item. Le risposte sono state mediamente positive

(dimensioni $M = 7,6$; $DS = 1,4$; item $M = 6,9$; $DS = 1,5$) e sono stati utilizzati i suggerimenti per effettuare modifiche alla scala, eliminando gli item ritenuti non coerenti e riformulando in maniera più chiara quelli che presentavano termini dubbi. La scala è stata quindi formulata in una seconda versione composta da 87 item e proposta agli studenti.

2.2 Partecipanti

Lo strumento è stato inviato tramite e-mail istituzionale dell'Università a tutti gli studenti del terzo anno del CdS in Scienze dell'educazione e dei processi formativi (classe L-19) immatricolati nell'a.a. 2020/2021 e fuori corso dell'Università di Parma. Sono state inviate 511 e-mail e sono state ricevute 189 risposte. Non sono state chieste informazioni socio anagrafiche perché non rilevanti ai fini di questa prima parte di validazione dello strumento.

2.3 Raccolta e analisi dei dati

Lo studio pilota ha previsto la somministrazione del questionario on line, tramite Google Moduli, da giugno ad agosto 2023. La partecipazione è stata volontaria ed è stata esplicitata la riservatezza e l'anonimato per tutti i partecipanti.

In una prima fase di analisi si è proceduto a calcolare le statistiche descrittive e a verificare la normalità delle distribuzioni relative a ognuno degli item e al punteggio totale del questionario, calcolando gli indici di simmetria e di curtosi (Ercolani & Perugini, 1997).

Sul campione è stata inoltre analizzata la dimensionalità mediante una serie di Analisi Fattoriali Esplorative (AFE). È stata successivamente svolta anche un'analisi Analisi Fattoriale Confermativa (AFC). In seguito, al fine di verificare la coerenza interna del questionario, è stato calcolato il coefficiente Alpha di Cronbach (Nunnally & Bernstein, 1994) anche utilizzando il metodo dello Split-half di Spearman-Brown. Le elaborazioni statistiche preliminari e le analisi fattoriali sono state eseguite tramite SPSS Statistics v 28.0.1.1.

Risultati

3.1 Analisi preliminare dei dati

Prima di tutto, è stata esaminata la sensibilità psicometrica degli item tramite l'analisi dei valori di asimmetria e curtosi, considerando inaccettabili quelli con

valori superiori a ± 1 . In seguito a questa analisi, sono stati eliminati 12 item che presentavano valori più elevati.

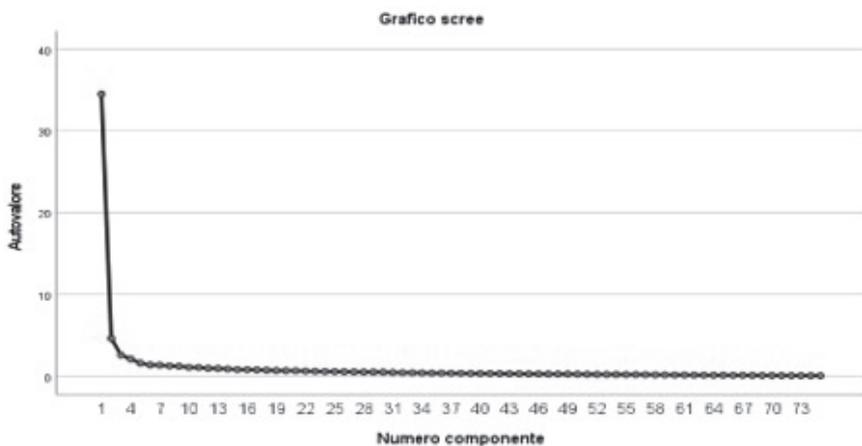
3.2 Analisi fattoriale esplorativa

Prima di procedere all'estrazione dei fattori sono stati condotti il test di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e il test di Sfericità di Bartlett (BTS) per verificare che le caratteristiche dei dati fossero adeguate per condurre l'analisi fattoriale esplorativa (AFE). L'analisi del KMO ha mostrato un indice di 0.946, considerato nella fascia dei valori eccellenti (Barbaranelli, 2007), e il BTS ($\chi^2 = 12335,169$; $gl = 2775$; $p = .000$) è risultato significativo, indicando che le variabili in oggetto soddisfacevano i criteri psicometrici per lo svolgimento dell'AFE.

È stata quindi svolta l'analisi fattoriale utilizzando il metodo di estrazione delle componenti principali con rotazione Varimax e normalizzazione kaiser (Kaiser, 1974), impostando l'autovalore maggiore di 1. Procedendo all'analisi si sono andati a considerare solamente le variabili che avessero assunto un valore di saturazione superiore allo 0.5.

Il numero di fattori da estrarre è stato scelto in base al metodo grafico dello *scree plot* (Cattell, 1966) che ne conferma un modello a quattro fattori (Fig. 1).

Fig. 1 - Scree Plot



Prendendo in considerazione quindi i fattori che comparivano nella tabella a componenti ruotati, in questa fase sono stati eliminati 14 item non presenti in nessun fattore.

3.3 Analisi fattoriale confermativa

È stata poi svolta una analisi fattoriale confermativa (AFC) con i 4 fattori emersi dall'AFE. Anche in questo caso si sono considerati i fattori con una saturazione maggiore di 0.5 con il metodo di estrazione dell'analisi dei componenti principali e metodo di rotazione Varimax con normalizzazione kaiser. In questa fase si sono esclusi 4 item che non saturavano in nessun fattore.

Successivamente il dataset è stato diviso in due parti attraverso una randomizzazione base al 50%, su cui sono state condotte le analisi descrittive di asimmetria e curtosi e una analisi fattoriale confermativa con 4 fattori (una per ogni nuovo dataset al 50%). Da questa fase sono stati eliminati 8 item perché presentavano valori di asimmetria e curtosi maggiori di ± 1 , o perché non saturanti nessuno dei 4 fattori inseriti.

Al termine delle analisi preliminari si è giunti pertanto a 49 item, su cui si sono svolte nuovamente una analisi confermativa a 4 fattori che in relazione alla varianza totale presentano valori per cui il modello spiega nel complesso il 60,067% della varianza e le saturazioni sono comprese tra ,508 e ,759 (Tab. 1).

Tab. 1 - Varianza totale spiegata

Comp onente	Autovalori iniziali			Caricamenti somme dei quadrati di estrazione			Caricamenti somme dei quadrati di rotazione		
	Tot.	% di varianza	% di cumulati	Totale	% di varianza	% di cumulati	Totale	% di varianza	% di cumulati
			va			va			va
1	28,093	46,055	46,055	28,093	46,055	46,055	12,761	20,920	20,920
2	4,301	7,051	53,105	4,301	7,051	53,105	12,257	20,093	41,013
3	2,439	3,998	57,103	2,439	3,998	57,103	6,937	11,372	52,385
4	1,808	2,963	60,067	1,808	2,963	60,067	4,686	7,682	60,067

Successivamente ai fini di cogliere l'adeguatezza del campione in relazione ai risultati ottenuti con l'analisi fattoriale confermativa è stato nuovamente

svolto il test KMO che ha mostrato un indice di 0.951 e il BTS che ha riportato valori di $\chi^2 = 9618.012$, $gl = 1830$ e un valore di $p = .000$ (Tab. 2).

Tab. 2 - Test KMO e Bartlett

Test di KMO e Bartlett		
Misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento.		,951
Test della sfericità di Bartlett	Appross. Chi-quadrato	9618,012
	gl	1830
	Sign.	,000

È stato poi calcolato RMSEA (Root Means Square Error of Approximation) quale misura della discrepanza fra il modello specificato e la matrice di covarianza della popolazione che è risultato con un valore di 0,15 (quindi con valori $>.08$) ritenuto non significativo (Schermelleh-Engel *et al.*, 2003).

3.4 Analisi di affidabilità

Successivamente si è svolta l'analisi della coerenza interna che ha evidenziato un valore del coefficiente Alpha molto elevato pari a 0,970 (Tab. 3), considerato ottimo (Barbaranelli, 2007).

Tab. 3 - Statistiche di affidabilità

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,970	,972	49

Inoltre, sempre per verificarne l'affidabilità si è fatto riferimento all'indice di Split-half di Spearman-Brown, che si basa sulla divisione a metà di un test e sul calcolo della correlazione tra le due metà, ottenendo una stima della correlazione tra le due metà del test completo (Barbaranelli, 2007). Anche in questo caso ha dato valori ottimi, essendo tutti superiori a .90 (Tab. 4).

Tab.4 - Statistiche di affidabilità

Alpha di Cronbach	Parte 1	Valore	,947
		N. di elementi	25 ^a
	Parte 2	Valore	,939
		N. di elementi	24 ^b
N. totale di elementi			49
Correlazione tra le forme			,902
Coefficiente di Spearman-Brown	Lunghezza uguale		,949
	Lunghezza non uguale		,949
Coefficiente di divisione a metà di Guttman			,946

3.5 Analisi qualitativa degli item

Al fine di analizzare la coerenza degli item in riferimento a un medesimo fattore è stata svolta un'analisi qualitativa rispetto al contenuto, dal ricercatore e da un soggetto esterno, volta alla triangolazione per la validità del contenuto (Boateng *et al.*, 2018).

In fase di analisi è stato evidenziato come il primo fattore risultasse saturato da item riferiti al senso di autoefficacia rispetto a competenze progettuali e procedurali, in particolare in riferimento agli OFF, utilizzati nella costruzione degli item, inerenti a “Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi” descritti come: la conoscenza di teorie, metodologie e modelli per l'ideazione, il disegno, la gestione, il monitoraggio e la valutazione di progetti. È verificata la capacità di formulare idee progettuali e strategie di intervento, scegliere metodi, tecniche e strumenti funzionali ai soggetti e ai contesti.

Nello specifico gli item che si riferiscono a tale fattore sono 18 e ne vengono di seguito riportati alcuni esempi:

- So progettare interventi per il singolo utente all'interno del servizio educativo.
- Riesco a fare una mappatura dei bisogni e una analisi di uno specifico contesto educativo.
- So progettare e valutare un intervento educativo sul singolo utente.

Il secondo fattore è risultato invece saturato da item relativi all'autoefficacia rispetto alle competenze di tipo relazionale e comunicativo definiti negli OFF del TECO-D “Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi” descritti come: conoscenza di teorie utili a interpretare le dinamiche relazionali, a gestire relazioni individuali e collettive, il possesso di

competenze per leggere e discernere i contesti (interpersonali, comunitari, organizzativi) e usare il dialogo comprendendo il senso dell'uso della parola, della prossemica e dei comportamenti.

Gli item che si riferiscono al secondo fattore sono 15 e ne vengono di seguito riportati alcuni esempi:

- Sono in grado di gestire dinamiche relazionali con l'équipe.
- Sono capace di usare diversi metodi per la gestione dei conflitti.
- Sono capace di instaurare relazioni costruttive con le autorità del territorio di riferimento.

Il terzo fattore è risultato saturato da item che riguardano l'autoefficacia percepita rispetto alle competenze inerenti a "Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento", descritti come: conoscenze metodologiche e didattiche per gestire e valutare percorsi e processi educativi e formativi e la capacità di scegliere i metodi e le tecniche più appropriati agli obiettivi formativi di ciascun tipo di situazione.

Gli item che si riferiscono al terzo fattore sono 10 e ne vengono di seguito riportati alcuni esempi:

- Devo ancora acquisire pienamente le competenze necessarie per essere inserito in un'équipe multidisciplinare.
- Non mi sento in grado di analizzare problemi e situazioni degli utenti basandomi sulla conoscenza di elementi psicologici e sociali.
- Non mi sento ancora in grado di gestire problematiche legate alla gestione del gruppo all'interno dell'équipe educativa.

Il quarto e ultimo fattore raccoglie *soft skills* e conoscenze teoriche riferibili a due OFF. Il primo è "Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale" ovvero conoscenze teoriche per la lettura dei contesti, dei fenomeni e delle azioni con cui il futuro professionista si confronterà e il coerente utilizzo di categorie interpretative e progettuali per spiegare e orientare l'azione, interpretandone il senso. Il secondo riguarda la "Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi" ovvero la capacità di produrre nuove conoscenze, necessarie allo sviluppo della professionalità e delle organizzazioni, di svolgere funzioni di partecipazione e supporto alla presa di decisioni scientificamente orientate e fondate, di produrre ipotesi, dati, interpretazioni e decisioni in relazione ad interventi educativi.

Gli item che si riferiscono al quarto fattore sono 6 e ne vengono di seguito riportati alcuni esempi:

- Mi sento in grado di leggere un rapporto di ricerca individuandone le fasi della ricerca empirica.
- Sono in grado di utilizzare software per l'analisi del trattamento dei dati.

- Conosco le norme di base della legislazione dei servizi educativi.

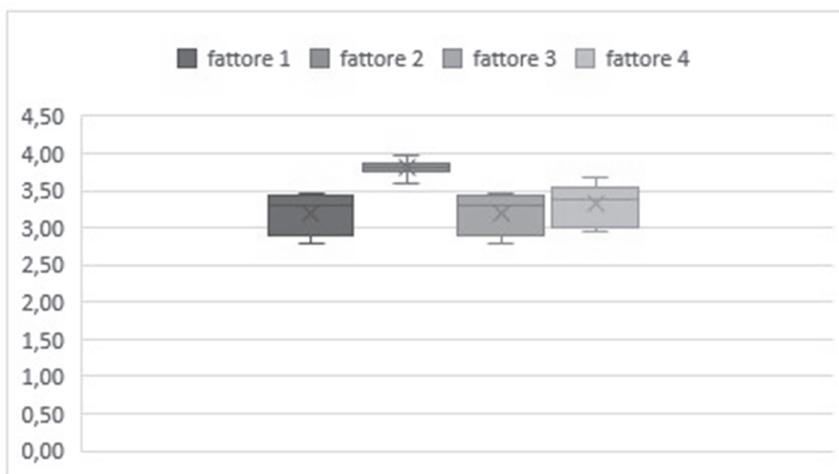
Una volta verificato che ci fosse coerenza nel contenuto degli item saturati nei diversi fattori, si sono condotti test di affidabilità per ogni fattore andando a calcolare Alpha di Cronbach, media e deviazione standard. Nella tabella che segue (Tab. 5) sono riportati tali valori e il numero degli elementi che compone ogni fattore.

Tab. 5 - Dati relativi ai 4 fattori estratti

	N. di elementi	Alpha di Cronbach	Media	Deviazione Standard
Scala totale	49	,970	3,405	1,036
Fattore 1	18	,968	3,555	0,9805
Fattore 2	15	,954	3,865	0,9235
Fattore 3	10	,819	3,115	1,163
Fattore 4	6	,793	3,31	1,0485

Inoltre, si riporta di seguito il *box plot* (Fig.2) relativo ai risultati di analisi sul singolo gruppo a cui è stato proposto il questionario.

Fig. 2 - Box Plot



Conclusioni

La scala² dopo le analisi di base si presenta formata da 49 item, divisi in 4 dimensioni. Nonostante le criticità riscontrabili nello studio pilota qui presentato, riconducibili principalmente a una esigua numerosità delle risposte, si ritiene che i risultati e le proprietà psicometriche della scala siano soddisfacenti. Quanto presentato riguarda una validazione preliminare e, anche se i risultati statistici sembrano essere positivi, ci si propone di somministrare nuovamente lo strumento a un campione più ampio così da poterne verificare ulteriormente la robustezza qui riscontrata.

Si ritiene che uno strumento così pensato possa contribuire a una autovalutazione della *self-efficacy* che, come si ritrova in Fermani e Taddei (2020), può sostenere gli studenti nell'esercizio del pensiero critico utile per "monitorare, organizzare e gestire le operazioni cognitive quali la comprensione, il ragionamento logico, il *problem solving* e l'analisi" (p. 306) in relazione al proprio percorso di studi e in un più ampio processo di costruzione dell'identità professionale.

Rilevare la percezione di autoefficacia degli studenti nel percorso accademico contribuirebbe a fornire informazioni importanti soprattutto se messo in relazione con l'importanza attribuita a tali competenze, dando l'opportunità di cogliere eventuali bisogni formativi specifici oltre che essere oggetto di riflessione all'interno dei corsi di laurea (Cardarello *et al.*, 2016; Zobbi & Pintus, 2022). Una maggiore consapevolezza di quanto ci si percepisce efficaci e dell'importanza che viene attribuita a determinate competenze, che fanno parte della futura professionalità dell'individuo aiuta, come viene suggerito anche dalla letteratura sul tema (Pellerey, 2021), nel processo di costruzione della propria identità professionale come futuri educatori (Piazza & Rizzari, 2021).

Inoltre, proposto all'ultimo anno del percorso di laurea e legato all'esperienza di tirocinio, lo strumento qui presentato potrebbe essere un sostegno utile allo studente al fine di individuare eventuali bisogni formativi in relazione al profilo professionale di riferimento. Il tirocinio, infatti, come momento privilegiato di connessione tra teoria e pratica e come luogo di apprendimento grazie all'esercizio di una riflessività situata, offre l'occasione di porsi in una postura attiva e di ricerca anche in relazione alla propria professionalità, contribuendo a far cogliere agli studenti la complessità propria del lavoro educativo (Gandolfi, 2015). L'autovalutazione diventa quindi esercizio del pensiero critico e riflessivo individuale, che si esprime nella percezione della propria capacità di comprendere sia le difficoltà, sia il proprio livello di efficacia rispetto alle

² L'intera scala, nella versione definitiva raggiunta mediante il processo di validazione, è disponibile al termine del presente paper, a seguito della bibliografia.

specifiche finalità del compito richiesto e alle competenze attese complessivamente in uscita dal CdS (Fermani & Taddei, 2020; Piazza et al., 2021).

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati*. LED.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., Patrizi, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Italian Journal Of Educational Research*, 18, 181-198. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2265>.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente – SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 485-509. DOI: 10.7358/ecps-2014-010-bias.
- Biasin, C., Boffo, V., Silva, C. (2020). Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17, 7-25. DOI: 10.13128/rief-10140.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in public health*, 6, 149. DOI: 10.3389/fpubh.2018.00149.
- Bonaiuti, G., & Fanni, L. (2021). Tirocinio e sviluppo professionale degli educatori nella prospettiva della Student Voice. *Educational Reflective Practices*, 2, 137-159. DOI: 10.3280/erp2-2021oa12120.
- Cardarello R., Bertolini C., Antonietti M., Pintus A., Scipione L. (2016). Aspetti di qualità dell'insegnante attraverso una scala di self efficacy. In L. Perla (Ed.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Pensa MultiMedia.
- Cattell, R.B. (1966). The screen test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 1(2), 245-276. DOI: 10.1207/s15327906mbr0102_10.
- De Canale, B. (2015). Il tirocinio formativo: Catalizzatore di competenza. *CQIIA Rivista*, 5(15), 71-83. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/222/195>.
- Del Gobbo, G. (2018). Potenzialità del Corso “Educatore professionale socio-pedagogico” per il miglioramento della QA dei Corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna. *Form@re*, 18(3). DOI: 10.13128/formare-24477.
- Di Mele, L., D'Errico, F., Cerniglia, L., Cersosimo, M., Paciello, M. (2015). Convinzioni di efficacia personale nella regolazione dell'apprendimento universitario mediato dalle tecnologie. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology*,

- Culture and Education*, 10(2), 63-77. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/290168723_Convinzioni_di_efficacia_personale_nella_regolazione_dell'apprendimento_universitario_mediato_dalle_tecnologie#fullTextFileContent.
- Ercolani, A.P., Perugini, M. (1997). *La misura in psicologia. Introduzione ai test psicologici*. LED Edizioni Universitarie.
- Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa. *Form@re*, 18(3). DOI:10.13128/formare-24614.
- Fabbri, L., Torlone, F. (2018). Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests. *Form@re*, 18(3), 1-6. DOI: 10.13128/formare-24680.
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re*, 18(3), 19-36. DOI: 10.13128/formare-24609.
- Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., Torre, E. (2019). Framework. Teco-D Pedagogia (Scienze dell'educazione e della formazione L-19). In *Framework. Teco-D Pedagogia (Scienze dell'educazione e della formazione L-19)*, (pp. 1-10). <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>.
- Fermani, A., Taddei, A. (2020). Valutare la self-efficacy all'Università. Uno studio pilota nel corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione. *Form@re*, 20, 302-317. DOI: 10.13128/form-8174.
- Gandolfi, P. (2015). Il tirocinio universitario come strategia formativa per sperimentare la complessità. *CQIIA Rivista*, 5(15), 59-70. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/221/194>.
- Hoy, A. W., Davis, H., Pape, S. J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander, P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715-737). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36. DOI: 10.1007/BF02291575.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359. DOI: 10.1016/j.tate.2004.02.013.
- Mancini, T., Tonarelli, A. (2013). Processi di costruzione dell'identità professionale in studenti universitari. Una estensione del paradigma degli stati di identità. *Giornale italiano di psicologia*, 40(3), 589-614. DOI: 10.1421/76210.
- Manuti, A., Fiorentino, T., Epifani, M. C., Mennuti, R., Giancaspro, M. L., Gemmano, G. (2022). La relazione tra employability, self-efficacy e comportamenti di ricerca attiva nella transizione università-mondo del lavoro. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 15(2), 63-83. DOI: 10.14605/CS1522204.
- Nunnally, J.C., Bernstein, I.H. (1994) The assessment of reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. FrancoAngeli.

- Piazza, R., Di Martino, V., Rizzari, S. (2021). Ripensare il curriculum a partire dai learning outcomes. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 302-323. DOI: 10.19241/ll.v17i38.600.
- Piazza, R., Rizzari, S. (2021). Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di self-assessment per gli educatori del CdS L-19. *Educational Reflective Practices*, 1, 65-77. DOI: 10.3280/erpoa1-2021oa11514.
- Rosati, N. (2018). *Metacooperative Learning. Percorso di ricerca e didattica nella scuola dell'infanzia*. Anicia.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Silva, C.M. (2022). L'impatto del progetto TECO-D Pedagogia sul CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19 dell'Università degli studi di Firenze. In V. Boffo, G. Del Gobbo, F. Torlone, *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive Studi in onore di Paolo Federighi*, (pp. 203-210). DOI: 10.36253/979-12-215-0006-6.
- Szpunar, G., & Renda, E. (2015). Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo. *CQIIA Rivista*, 5(15), 149-159. Retrieved from <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/229/202>.
- Tammaro, R., Ferrantino, C., Iannotta, I.S. (2020). Promuovere competenze progettuali e organizzative nel futuro educatore. *Form@re*, 20(2), 276-285. DOI: 10.13128/form-8903.
- Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re*, 18(3), 37-60. DOI: 10.13128/formare-24682.
- Wilcox, G., Nordstokke, D. (2019) Predictors of university student satisfaction with life, academic self-efficacy, and achievement in the first year. *Canadian Journal of Higher Education* 49(1),104-124. DOI: 10.7202/1060826ar.
- Zobbi, E., Pintus, A. (2022). Quanto mi sento in grado di? La percezione di autoefficacia degli insegnanti in formazione in relazione all'atmosfera morale scolastica. In P. Calidoni (Ed), *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*, (pp. 91-100). Milano: Franco Angeli.

Appendice - Scala dell'autoefficacia rispetto al profilo in uscita dal CdS L-19

	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Né in accordo né in disaccordo	Abbas-tanza d'accordo	Totalmente d'accordo
	1	2	3	4	5
Sono in grado di diffondere i risultati di un progetto in relazione ai diversi destinatari					
Sono in grado di raccogliere sistematicamente dati per documentare e generalizzare l'esperienza al fine di sviluppare il lavoro di educazione sociale in autonomia					
So progettare interventi per il singolo utente all'interno del servizio educativo					
Mi sento in grado di leggere un rapporto di ricerca individuandone le fasi della ricerca empirica					
So usare strategie di pianificazione territoriale per creare interazione tra le diverse realtà educative					
Sono in grado di osservare un contesto educativo al fine di proporre un intervento educativo adeguato					
So gestire interventi educativi per il singolo utente					
So utilizzare tecniche informatiche finalizzate alla documentazione, monitoraggio e implementazione degli interventi educativi					
Devo ancora acquisire pienamente le competenze necessarie per essere inserito in un'équipe multidisciplinare					
Non mi sento ancora in grado di allestire ambienti di apprendimento					
Non mi sento ancora in grado di risolvere, gestire e/o affrontare i conflitti in modo costruttivo nel contesto lavorativo in relazione all'équipe educativa					
Sono in grado di promuovere processi di inclusione sociale e individuale					
Riesco ad elaborare dispositivi di personalizzazione e individualizzazione dell'intervento educativo					
Non mi sento in grado di analizzare problemi e situazioni degli utenti basandomi sulla conoscenza di elementi psicologici e sociali					
Sono capace di applicare modelli di progettazione nel servizio educativo					
So animare e gestire gruppi di utenti					
So coinvolgere l'utente nella gestione del processo di apprendimento e nell'attivazione delle proprie risorse					
Riesco a fare una mappatura dei bisogni e una analisi di uno specifico contesto educativo					
Sono in grado di utilizzare software per l'analisi del trattamento dei dati					
Non mi sento ancora in grado di gestire problematiche legate alla gestione del gruppo all'interno dell'équipe educativa					
Sono in grado di operare scelte metodologiche coerenti per la progettazione di interventi educativi in base al contesto di applicazione					
So realizzare concrete attività educative e formative					
Mi sento capace di applicare modelli di progettazione in più di un contesto educativo					
Mi sento in grado di elaborare un progetto utilizzando un linguaggio adeguato in base al destinatario a cui si rivolge					
Devo ancora sviluppare e migliorare le mie conoscenze teoriche di base attraverso una costante formazione					
Devo ancora acquisire competenze per rilevare i bisogni e le caratteristiche del contesto socio-culturale di riferimento					
Riesco ad utilizzare metodologie e strumenti di analisi del contesto dell'intervento					

So progettare e valutare un intervento educativo sul singolo utente
So individuare le caratteristiche salienti di un determinato servizio educativo
So progettare e valutare un intervento educativo sul gruppo di utenti
Sono capace di fare un'analisi dei bisogni del singolo utente
Mi sento in grado di progettare interventi educativi-formativi in funzione del contesto di riferimento
Sono in grado di applicare metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento
Sono in grado di migliorare le mie competenze attraverso lo sviluppo di progetti o supervisioni
Sono in grado di risolvere, gestire e affrontare i conflitti in modo costruttivo nel contesto lavorativo in relazione agli utenti
Sono capace di usare diversi metodi per la gestione dei conflitti
Conosco le norme di base della legislazione dei servizi educativi
Possiedo capacità di <i>problem solving</i> in riferimento alla pratica educativa
Devo ancora acquisire le competenze necessarie per gestire problematiche legate alla gestione del gruppo di utenti
Sono capace di definire obiettivi, avviare, coordinare e valutare attività socioeducative sulla base degli individui a cui sono rivolte
Sono capace di instaurare relazioni costruttive con i diversi gruppi professionali con cui interagisco nel contesto educativo
Sono capace di instaurare relazioni costruttive con le autorità del territorio di riferimento
Sono in grado di definire autonomamente i miei obiettivi formativi e di apprendimento
Sono in grado di gestire le dinamiche relazionali con l'équipe
Non mi sento ancora in grado di fare un'analisi del servizio educativo
Devo ancora acquisire competenze per consultare la letteratura scientifica di riferimento
Sono in grado di rilevare i bisogni di educazione, di cura e di apprendimento dell'utenza a cui mi rivolgo
So riflettere sui dispositivi educativi in uso nel contesto professionale coerentemente con gli obiettivi dichiarati
Riesco a riconoscere e gestire le dinamiche di gruppo nel contesto in cui opero

Orientamento attivo nella transizione scuola-università-lavoro

Active orientation in the school-university-work transition

Rossana Sicurello*

Riassunto

Il tema dell'accompagnamento alla scelta di carriera in relazione alla fase di transizione dalla scuola all'università e al mondo del lavoro è diventato un focus rilevante nel dibattito sull'orientamento. Scegliere l'indirizzo nella scuola secondaria di secondo grado, il percorso universitario, le competenze specifiche da sviluppare o le direzioni verso cui orientare i propri sforzi di apprendimento apparentemente sembrano compiti semplici che interessano tutti i giovani adulti nei momenti di transizione e di passaggio dalla scuola all'università e dall'università al mondo del lavoro, ma non sempre è così: si tratta, infatti, di compiti di sviluppo cruciali per la costruzione della futura identità lavorativa e professionale per cui non sempre le persone sono preparate e/o adeguatamente supportate dal contesto familiare, sociale, culturale che li circonda. Una risposta potrebbe essere l'implementazione di un sistema di supporto allo sviluppo delle Career Management Skills, ovvero quelle competenze e abilità necessarie per la gestione, esplorazione, identificazione e realizzazione delle proprie aspettative a livello personale, formativo e lavorativo. Sono presentati, in tale direzione, i percorsi di orientamento educativo e professionale dedicati a studentesse e studenti di scuola secondaria di secondo grado e universitari, in linea con quanto stabilito dalle riforme PNRR per la transizione scuola-università-lavoro.

Parole-chiave: orientamento, transizione, Career Management Skills, empowerment, autodeterminazione

* Università degli Studi di Palermo. Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione. E-mail: rossana.sicurello@unipa.it.

Abstract

The topic of support for career choice in relation to the transition phase from school to university and to the world of work has become a relevant focus in the debate on orientation. Choosing the major in secondary school, the university course, the specific skills to develop or the directions in which to direct one's learning efforts apparently seem like simple tasks that concern all young adults in moments of transition and passage from school to university and from university to the world of work, but this is not always the case: these are, in fact, crucial development tasks for the construction of a future working and professional identity for which people are not always prepared and/or adequately supported from the family, social and cultural context that surrounds them. It is suggested the implementation of a support system for the development of Career Management Skills, skills and abilities necessary for the management, exploration, identification and realization of personal educational and professional expectations. The article presents, in this direction, the educational and professional orientation paths dedicated to secondary school and university students, in line with the provisions of the PNRR reforms.

Keywords: orientation, transition, Career Management Skills, empowerment, self-determination.

Articolo sottomesso: 15/09/2024; accettato: 08/12/2024

Premessa

Nella società post-moderna il processo di socializzazione e i percorsi di carriera delle persone sono sempre più caratterizzate da irregolarità, interruzione e cambiamenti continui. Attualmente gestire la propria storia formativa e professionale significa, per la persona, sia imparare a governare possibili cambiamenti di ruolo e di responsabilità che si presentano non sempre in modo prevedibile, sia attrezzarsi per costruire o riorganizzare in itinere un progetto educativo e professionale soddisfacente che possa dare continuità e senso, nel cambiamento, alla propria identità personale e sociale.

Negli ultimi anni, la pandemia da Covid-19 ha ridotto il processo di orientamento ad una funzione essenzialmente informativa (Jemini-Gashi & Kadriu, 2022); nello stesso tempo, il mondo delle professioni è notevolmente cambiato: la tecnologia ha trasformato il modo di lavorare e di gestire il proprio tempo, arricchendo di contenuti tecnico-scientifici e trasversali la maggior parte delle professioni presenti nel mercato del lavoro, generando nuove competenze e travalicando una differenza sino a pochi decenni fa molto netta tra ambiti

professionali umanistici e ambiti professionali STEM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica) (Healy et al., 2017).

Questa situazione ha avuto un impatto significativo sui processi di transizione dalla scuola, all'università, al mondo del lavoro, influenzando i bisogni di orientamento delle giovani generazioni. Ne è derivata l'esigenza di una sostanziale revisione dei modelli di orientamento per renderli più adeguati ad identificare obiettivi formativi e professionali, supportando le scelte di carriera (Forakis et al., 2020). A fronte del contesto delineato, risulta di estrema importanza permettere ai giovani di gestire in maniera attiva il proprio sviluppo formativo e di carriera, costruendo un sistema di formazione e di orientamento continuo che coinvolga tutte le fasi di vita dell'essere umano, in grado di attivare processi di conoscenza del sé e consapevolezza sulle proprie potenzialità e sui propri limiti (Illeris, 2003) e di sviluppare quelle che vengono definite Career Management Skills (CMS) o Career Competencies o Competenze Orientative.

Il saggio è articolato in tre parti. Nella prima viene presentata l'importanza dello sviluppo di un sistema di orientamento e auto-orientamento costruito secondo il costrutto delle CMS e del self-directed guidance (Federighi, Del Gobbo, & Frison, 2021) per aiutare i giovani adulti a muoversi e districarsi in maniera consapevole all'interno del quadro dell'offerta formativa e lavorativa, in modo da fornire alle studentesse e agli studenti le risorse e gli strumenti utili a muoversi all'interno della società in modo critico, sviluppando la capacità di controllo della realtà e la consapevolezza che essa può mutare (Galeotti, 2020).

Nella seconda parte viene presentato il grande programma di rilancio dell'economia e dello sviluppo complessivo dei paesi dell'eurozona, denominato Next Generation EU, poi tradotto nelle diverse nazioni in molteplici Piani nazionali di ripresa e di resilienza, progettati a seconda dei bisogni percepiti e delle capacità prospettiche di visione verso il futuro. In Italia molti finanziamenti sono stati attribuiti alla scuola e all'università al fine di portare avanti la riforma del sistema di orientamento e l'orientamento attivo nella transizione scuola-università. Sono presentate altresì le diverse esperienze avviate in Italia in cui scuole e università sono coinvolte in prima linea nell'attivazione di diverse proposte formative.

Infine, nell'ultima parte, viene presentato una sorta di bilancio sulle riforme messe in atto negli ultimi anni e sulle diverse iniziative proposte al fine di comprendere la loro capacità di risposta all'urgenza di adottare un paradigma che possa essere finalizzato alla promozione di processi di career learning e di career education, che aiutino la persona nella realizzazione del personale progetto di vita (Del Gobbo, Frison, Galeotti, 2021) con l'obiettivo di orientare, fornendo sia contributi conoscitivi, ma anche e soprattutto azioni e attività formative e trasversali (Savickas et al., 2009). Questo perché solo sviluppando un

percorso di orientamento permanente, si può permettere ai giovani adulti di scoprire sé stessi, individuare le proprie attitudini, indirizzando il proprio percorso di studi e le aspirazioni di carriera. In questa direzione si favorirebbe una transizione scuola-università-mondo del lavoro ragionata, portando alla scelta di un percorso nell'alta formazione consapevole e autogestito (Marostica, 2008).

Come facilitare il Career Decision-Making?

Le *Career Management Skills* (CMS) o *Career Competencies*, tradotte in italiano con *Competenze orientative*, comprendono un ventaglio di competenze che facilitano il percorso di scelta professionale e di supporto alla carriera, contribuendo in modo significativo alla realizzazione personale, al successo professionale e al miglioramento del benessere personale, sociale ed economico in generale. Le *Career Management Skills*, dunque, fanno riferimento ad un insieme di modalità strutturate per raccogliere e analizzare informazioni utili per gestire la propria carriera, nonché una serie di specifiche competenze di gestione delle transizioni e delle decisioni, utili alle persone in qualsiasi momento della propria vita (Sultana, 2012) in quanto risultano fondamentali per adattarsi ai rapidi cambiamenti del mercato del lavoro, garantendo che le persone rimangano competitive al suo interno (Lovšin, 2017). Le CMS, infatti, supportano le persone nelle decisioni riguardanti le traiettorie di carriera da intraprendere, perché riescono a fare comprendere i propri punti di forza e di debolezza nonché lo spettro delle opportunità educative e professionali disponibili, sulla base della considerazione dell'andamento dell'economia e della società.

Le CMS contribuiscono anche all'*empowerment* personale, dando alle persone un maggiore senso di controllo sul proprio percorso professionale e la capacità di fissare e raggiungere obiettivi significativi. Promuovono una mentalità di apprendimento permanente e di miglioramento continuo, incoraggiando le persone a sviluppare nuove competenze e ad aggiornarsi continuamente sulle tendenze del settore secondo una prospettiva che è sia *lifelong learning* sia *life wide learning*. Le CMS consentono, altresì, di gestire con maggiore resilienza gli insuccessi nella carriera, come la perdita del lavoro o di ruolo, permettendo alle persone di affrontare queste sfide con un atteggiamento positivo e proattivo (Neary et al., 2016).

Le CMS consentono anche di bilanciare le aspirazioni professionali con la vita e i valori personali, allineando le scelte di carriera delle persone con i loro obiettivi di vita più ampi, ossia garantendo un equilibrio armonioso tra lavoro e benessere personale.

Su scala più ampia, una gestione efficace della carriera contribuisce ad un miglioramento della salute e della produttività generale della forza lavoro (Vaughan, 2010) e all'innalzamento dell'occupabilità, in quanto le persone con CMS solide sono meglio equipaggiate per identificare le opportunità di lavoro, gestire le transizioni di carriera e progredire nei settori scelti.

Nell'ambito della letteratura scientifica di settore sono molti i contributi che negli ultimi decenni hanno offerto un'importante chiave di lettura circa la possibilità e l'opportunità di sostenere il cosiddetto *career decision-making* e con esso lo sviluppo delle *Career Management Skills* (CMS) o *Career Competencies*.

Gati, Krausz e Osipow (1996) hanno sottolineato come il processo di *career decision making* sia di fatto un percorso complesso e ricco di difficoltà, sia in una fase preparatoria della scelta che nel momento in cui la scelta viene effettivamente presa. Nella fase preparatoria della scelta, secondo gli studiosi, le difficoltà potrebbero derivare dalla sensazione di non essere pronti per questo passo per motivazioni svariate quali ad esempio scarsa motivazione, indecisione, una non piena conoscenza del processo di presa di decisione e infine per la presenza di miti disfunzionali circolanti nel contesto significativo di riferimento. Durante il processo di scelta, invece, si potrebbe verificare una difficoltà nella presa di decisione in funzione di altre motivazioni: mancanza di informazioni su se stessi e sulle proprie ambizioni e competenze, oppure sulle possibili opzioni di scelta occupazionale, sulle fonti presso le quali ottenere le informazioni utili alla scelta o a causa dell'inconsistenza o scarsa affidabilità delle informazioni raccolte e infine anche a causa di conflitti interni ed esterni alla decisione stessa.

Numerose evidenze empiriche successive a questo studio pionieristico (Amir & Gati, 2006; Mau, 2004; Osipow & Gati, 1998; Saka, Gati, & Kelly, 2008) hanno inoltre mostrato come il costrutto di *career decision making difficulties* sia significativamente correlato a caratteristiche di personalità e ad alcune risorse emotive e cognitive quali ad esempio l'autoefficacia percepita nel *career decision making* (Di Fabio & Palazzeschi, 2010; Gati et al., 2010; Saka & Gati, 2007). L'autoefficacia percepita rispetto alla propria capacità di prendere una decisione di carriera coerente con le proprie attese costituisce, infatti, un predittore significativo del *career commitment* (Chung, 2002) e di futuri comportamenti di esplorazione di carriera (Gushue et al., 2006) e, pertanto, potrebbe rappresentare un fattore di protezione nell'esperienza di vita lavorativa.

In riferimento alle studentesse e agli studenti di scuola secondaria di secondo grado, diverse ricerche hanno evidenziato come accanto a questi fattori un ruolo rilevante nel processo di *career decision making* sia giocato anche dai modelli familiari (Slaten & Baskin, 2014; Sovet & Metz, 2014) che si rivelano importanti predittori dell'autoefficacia percepita nella scelta e delle eventuali

difficoltà nel processo (Lease Dahlbeck, 2009; Nota, Ferrari, Solberg, & Soresi, 2007).

Alla luce degli studi descritti, appare rilevante nella società globale sviluppare e supportare una formazione specifica in chiave orientativa in ambito scolastico, una specializzazione formativa in ambito universitario e una qualificazione professionale in ambito lavorativo al fine di avviare e sostenere uno sviluppo strategico tra Scuola, Università e Mondo del Lavoro.

Riforme nazionali per la transizione scuola-università-lavoro

I bisogni nati dai contesti reali della formazione e dalle sfide relative alla riorganizzazione didattica in prospettiva *learner-centered*, hanno determinato uno sviluppo di azioni volte a trovare soluzioni applicative che coinvolgano sia il sistema educativo, sia il sistema lavoro e finalizzate ad implementare e sviluppare *soft e life skills* in modo da formare cittadini attivi e responsabili, in grado di progettarsi e ri-progettarsi in maniera autonoma e consapevole. In questa direzione, l'orientamento diventa strumento e strategia di esercizio della cittadinanza, di integrazione e coesione sociale in linea con l'interesse crescente verso i temi del benessere, dell'equilibrio tra gli ambiti di vita e della responsabilità sociale. Non a caso, da alcuni decenni, in misura crescente, viene riconosciuto all'orientamento un rilievo strategico nelle politiche educative internazionali: nel sistema di istruzione per supportare lo sviluppo dell'autonomia e di competenze orientative, per contrastare ritardi e abbandoni e promuovere la decisionalità e la padronanza del proprio percorso formativo; nella formazione continua per sostenere i processi di definizione e ridefinizione di sé e dei propri percorsi, per accompagnare efficacemente le politiche attive del lavoro; nel mondo del lavoro favorire processi di *re-skilling*, *up-skilling* e sviluppo professionale. In particolare, l'orientamento nelle strategie e nelle politiche europee ha consolidato il riferimento a processi e attività che supportano le persone nello sviluppo della conoscenza di sé, delle proprie risorse e dei propri limiti e di tutte quelle competenze che conducono a elaborare progetti, prendere decisioni e scelte soddisfacenti, congruenti e informate circa i propri percorsi di vita, istruzione, formazione e lavoro. L'orientamento ha, dunque, assunto ormai una prospettiva formativa, proattiva e permanente assumendo come obiettivo lo sviluppo di competenze, abilità, conoscenze e strategie per garantire che ogni individuo raggiunga il proprio potenziale.

Ecco perché, soprattutto negli ultimi anni, si è determinato il superamento di teorie e pratiche che attribuiscono all'orientamento una funzione di *matching* tra tratti personali/disposizioni e percorsi formativi e professionali (senza distinzione tra attitudini, talenti e inclinazioni o di interessi e preferenze), verso

una concezione formativa dell'orientamento centrata sull'*empowerment* personale che è processuale nella misura in cui mette al centro i soggetti in orientamento. Cambiano anche le azioni di chi sostiene questo processo, vale a dire di orientatrici e orientatori, di docenti all'interno del sistema formativo, di altre figure professionali, che sono dunque finalizzate a sviluppare nelle persone la capacità di: conoscere, costruire e ricostruire il proprio sé e la propria identità nel senso più ampio; conoscere le proprie risorse attuali e quelle potenziali; esplorare i propri bisogni, desideri e obiettivi; immaginare e il proprio futuro, fronteggiare le difficoltà, sviluppare autoefficacia; conoscere ed esplorare i diversi contesti e le diverse realtà ambientali, non solo in senso professionale ma in una prospettiva *life long*. Non si tratta, dunque, di scegliere un percorso formativo o un lavoro ma imparare a diventare autori e protagonisti della propria vita interpretando pienamente i propri ruoli esistenziali per tutto il corso della vita, sia sul piano professionale che personale.

Anche in seguito alle conseguenze prodotte dalla pandemia da Covid-19, l'Europa si è così dotata di un grande programma di rilancio dell'economia e dello sviluppo complessivo dei paesi dell'eurozona, denominato Next Generation EU, tradotto nelle diverse nazioni in molteplici Piani Nazionali di Ripresa e di Resilienza, progettati a seconda dei bisogni percepiti e delle capacità prospettive di visione verso il futuro.

In relazione al tema trattato, in Italia, in particolare in campo scolastico, è stata avviata la Missione 4 – Istruzione e ricerca, Componente 1 – Potenziamiento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università, Riforma 1.4: Riforma del sistema di orientamento del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU, con l'emanazione delle Linee guida per l'orientamento dal Ministro dell'istruzione e del merito con Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, che prevedono molteplici novità interessanti, tra cui la istituzione della figura del tutor e di quella dell'orientatore, così come l'obbligo di partecipazione per ogni studente della scuola secondaria ad almeno 30 ore di orientamento per anno, nei primi anni anche extracurricolari e nel triennio curricolari.

Con specifica attinenza ai processi di emancipazione della persona, le nuove Linee Guida per l'orientamento rappresentano un atto normativo rilevante cui prestare necessariamente attenzione. In primo luogo, le suddette Linee Guida sottolineano la necessità di superare un approccio frammentario all'orientamento, definito come “un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le

scelte relative”. Ne deriva un ruolo educativo, formativo e pedagogico preciso svolto dall’orientamento, in quanto attiene alla dimensione della crescita, nonché dell’accompagnamento dei processi di formazione e apprendimento nei contesti nei quali essi avvengono, necessario per sostenere la fiducia, l’auto-stima, l’impegno, le motivazioni, e per riconoscere talenti e attitudini, il potenziale personale esercitando la capacità di scegliere in autonomia senza trascurare la possibilità di coltivare direzioni di crescita inedite o non convenzionali da parte di alunni e alunne, studenti e studentesse. Nelle Linee guida, quindi, il processo orientativo assume una intenzionalità pedagogica più esplicita poiché basato sul contributo che l’educazione può dare nello sviluppo della consapevolezza di sé, dei propri limiti e delle proprie risorse. In tale direzione, tra le più importanti novità introdotte dalle Linee guida rientra l’introduzione a partire dall’anno scolastico 2023-2024 dei moduli di 30 ore annuali specifici sull’orientamento nella scuola secondaria di primo grado e di secondo grado come di seguito specificato: per la scuola secondaria di primo grado i moduli di orientamento prevedono 30 ore, anche extra curricolari, per anno scolastico in tutte le classi prime, seconde e terze; per la scuola secondaria di secondo grado i moduli di orientamento formativo prevedono almeno 30 ore per anno scolastico, anche extra curricolari, nelle classi prime e seconde e moduli di orientamento formativo, di almeno 30 ore per anno scolastico, curricolari, nelle classi terze, quarte e quinte. I suddetti moduli annuali curricolari o extracurricolari per l’orientamento, come ribadito in più occasioni dalle stesse linee guida, non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina ma costituiscono uno strumento per aiutare le studentesse e gli studenti a riflettere criticamente in modo inter/intradisciplinare sulla propria esperienza scolastica e formativa in vista della costruzione in itinere del proprio personale progetto di vita culturale e professionale, sottolineando in questo modo il ruolo attivo che le stesse e gli stessi dovrebbero avere quando riflettono sulle proprie attitudini, capacità limiti ed esperienze tramite prospettive di piena personalizzazione del percorso formativo. I moduli di 30 ore annuali potranno essere realizzati tenendo conto degli spazi di flessibilità garantiti alle istituzioni scolastiche nell’ambito dell’autonomia; nello specifico, le scuole potranno prevedere nei loro PTOF lo svolgimento di moduli in parte o del tutto come curricolari o extracurricolari non necessariamente ripartite in ore settimanali prestabilite da articolare al fine di realizzare attività per gruppi proporzionati nel numero di studentesse e studenti, distribuite nel corso dell’anno, secondo un calendario progettato e condiviso tra studenti e docenti coinvolti nel complessivo quadro organizzativo di scuola. In questa articolazione si possono anche collocare, a titolo esemplificativo, tutti quei laboratori che nascono dall’incontro tra studenti di un ciclo inferiore e superiore per esperienze di peer tutoring, tra docenti del ciclo superiore e studenti del ciclo inferiore, per sperimentare attività di vario

tipo, riconducibili alla didattica orientativa e laboratoriale, comprese le iniziative di orientamento nella transizione tra istruzione e formazione secondaria e terziaria e lavoro, laboratori di prodotto e di processo, presentazione di dati sul mercato del lavoro. La progettazione didattica dei moduli di orientamento e la loro erogazione si realizzano anche attraverso collaborazioni che valorizzano l'orientamento come processo condiviso, reticolare, co-progettato con il territorio, con le scuole e le agenzie formative dei successivi gradi di istruzione e formazione, con gli ITS Academy, le università, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, il mercato del lavoro e le imprese, i servizi di orientamento promossi dagli enti locali e dalle regioni, i centri per l'impiego e tutti i servizi attivi sul territorio per accompagnare la transizione verso l'età adulta. I moduli di orientamento saranno oggetto di apposito monitoraggio tramite il sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito, nonché documentati nell'e-portfolio¹ che rappresenta in assoluto uno strumento per sviluppare competenze trasversali che rimandano alla concezione di un «soggetto in situazione», chiamato a riflettere su di sé e nel contempo a confrontarsi con la realtà esterna, con i vincoli e le opportunità che essa pone, autodeterminandosi.

A completamento di tale intervento si colloca la Missione 4 – Istruzione e ricerca, Componente 1 – Potenziamiento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università, l'Investimento 1.4: Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica, prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza con l'obiettivo di rilanciare la produttività e la crescita dell'economia del Paese, finalizzata alla promozione di una serie di azioni per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica e per la riduzione dei divari territoriali nell'istruzione. Il Decreto del Ministro dell'istruzione 24 giugno 2022, n. 170, ha individuato 3.198 istituzioni scolastiche beneficiarie di finanziamento per la realizzazione di “Azioni di prevenzione e

¹ Le parti che contraddistinguono ogni e-portfolio personale sono chiaramente indicate all'interno delle Linee guida e sono sostanzialmente le seguenti: 1) Percorso di studi, in cui sono riportate le informazioni relative al profilo scolastico dello studente; 2) Sviluppo delle competenze, in cui trovano documentazione le competenze sviluppate tramite attività svolte in ambito scolastico ed extrascolastico, tramite il conseguimento di certificazioni e i capolavori caricati dallo studente; 3) Capolavoro dello studente, in cui lo studente sceglie, per ogni anno scolastico, almeno un prodotto da lui riconosciuto criticamente come il proprio “capolavoro”; 4) Autovalutazione, in cui lo studente esprime le proprie riflessioni in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa sul percorso svolto. In un'ulteriore sezione, denominata “Documenti”, sono messi a disposizione il Consiglio di orientamento, la Certificazione delle competenze e il Curriculum dello studente.

contrasto della dispersione scolastica” per uno stanziamento pari a complessivi 500 milioni di euro. Tali azioni consistono nella progettazione e realizzazione di percorsi di mentoring e di orientamento, percorsi di potenziamento delle competenze di base, di motivazione e accompagnamento, percorsi di orientamento per le famiglie, percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari, organizzazione di team per la prevenzione della dispersione scolastica, erogati in favore di studentesse e studenti che presentano rischio di abbandono. Con nota 13 luglio 2022 prot. n. 60586 il Ministro dell’istruzione ha diramato gli “Orientamenti per l’attuazione degli interventi nelle scuole” in relazione all’attuazione delle misure di cui al citato D.M. 24 giugno 2022, n. 170. Tale documento fornisce alle scuole individuate quali soggetti attuatori una serie di indicazioni per la progettazione e l’attuazione degli interventi, che potranno essere utilizzate in fase di pianificazione delle attività, insieme alle indicazioni già contenute nel D.M. 24 giugno 2022, n. 170, art. 2, alle quali si fa più ampio rinvio.

Nello specifico, i percorsi di tutoring/mentoring e orientamento si presentano come attività formative in favore delle studentesse e degli studenti che mostrano particolari fragilità, motivazionali e/o nelle discipline di studio, a rischio di abbandono o che abbiano interrotto la frequenza scolastica e richiedono una attività didattica mirata e personalizzata, integrata con quella curricolare. Il MIM parla di percorsi individuali erogati in presenza da esperti in possesso di specifiche competenze. Le azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica richiedono un approccio didattico personalizzato, fondato sul mentoring e sul tutoraggio, quale rafforzamento delle attività didattiche curricolari. Tra le diverse esperienze a supporto del contrasto alla dispersione scolastica, il mentoring² rappresenta senz’altro una pratica particolarmente efficace.

Strettamente connessa alla riforma dell’orientamento in ambito scolastico risulta la Missione 4 – Istruzione e ricerca, Componente 1 – Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università, Riforma 1.6: Orientamento attivo nella transizione scuola-università del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall’Unione europea – Next Generation EU che con l’emanazione del Decreto Ministeriale 3 agosto 2022, n. 934 mira a facilitare e ad incoraggiare il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all’Università e a ridurre il numero di abbandoni universitari, contribuendo a porre le basi per il raggiungimento dell’obiettivo strategico di aumentare il numero dei laureati. Si prevede che, grazie a questo Investimento,

² In letteratura, la figura del “mentore” viene associata a diverse funzioni e ruoli quali modello, insegnante, advisor, guida, coach, sponsor, amico, aiuto, confidente (si veda Eret et al., 2018, 532-541) e viene riconosciuta come figura che istruisce, consiglia, guida e facilita lo sviluppo intellettuale o professionale della persona (si veda: Dixon-Reeves, 2003, 12-27).

aumentino i valori degli indicatori di successo (frequenza scolastica, miglioramento dei livelli di apprendimento, numero di studenti ammessi all'anno accademico successivo, etc.) e si riduca il divario di genere, sia in termini di occupazione che di partecipazione all'istruzione superiore in tutti i settori).

La riforma contribuisce al miglioramento della qualità del sistema educativo attraverso un innalzamento degli indicatori di successo (frequenza scolastica, miglioramento dei livelli di apprendimento, numero di studenti ammessi all'anno accademico successivo, etc.) e la diminuzione dei divari di genere, entrambi in termini di occupazione e partecipazione all'istruzione superiore in tutti i campi.

La riforma consiste in un programma di investimenti a favore degli studenti a partire dal terzo anno della scuola secondaria di secondo grado, con un risultato atteso di aumento del tasso di transizione tra scuola e università. In particolare, prevede la formazione di circa un milione di studenti, attraverso l'erogazione di 50.000 corsi brevi erogati da docenti universitari e insegnanti scolastici e la stipula di 6.000 accordi scuola-università al fine di consentire alle studentesse e agli studenti di comprendere meglio l'offerta dei percorsi didattici universitari e di colmare i gap presenti nelle competenze di base che sono richieste per la loro frequenza.

Le scuole possono integrare i percorsi di orientamento universitari anche nell'ambito dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), costituendo parte integrante delle 30 ore di orientamento previste dalle Linee guida sull'orientamento per la scuola secondaria. In particolare, il Decreto Ministeriale 3 agosto 2022, n. 934 ha stabilito i criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi all'Orientamento attivo nella transizione scuola-università, disciplinando anche le modalità di attuazione di tali progetti. Sulla base di accordi con gli Istituti scolastici, ciascun corso avrà una durata di 15 ore e verrà somministrato secondo il relativo programma e, per almeno 2/3, in presenza. L'organizzazione dei corsi favorisce e promuove, oltre che la parità di genere, anche la partecipazione degli studenti con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento.

Gli obiettivi sono i seguenti: conoscere il contesto della formazione superiore e del suo valore in una società della conoscenza; informarsi sulle diverse proposte formative quali opportunità per la crescita personale e la realizzazione di società sostenibili e inclusive; fare esperienza di didattica disciplinare attiva, partecipativa e laboratoriale, orientata dalla metodologia di apprendimento del metodo scientifico; auto-valutare, verificare e consolidare le proprie conoscenze per ridurre il divario tra quelle possedute e quelle richieste per il percorso di studio di interesse; consolidare competenze riflessive e trasversali per la costruzione del progetto di sviluppo formativo e professionale; conoscere i settori del lavoro, gli sbocchi occupazionali possibili nonché i lavori futuri

sostenibili e inclusivi e il collegamento fra questi e le conoscenze e competenze acquisite.

Le esperienze attivate in Italia

Alla luce delle novità normative finalizzate alla revisione del sistema di orientamento, è stato avviato un percorso di collaborazione **in cui scuola e università sono state coinvolte** in prima linea, generando forme di intervento, basate su una progressiva conoscenza reciproca dei bisogni, ma anche dei desideri e delle aspettative. Diverse e variegate sono le esperienze attivate in Italia tra cui:

il dispositivo di self-directed guidance, progettato e applicato nell'ambito del progetto POT "Super", dall'Università di Firenze e indirizzato a studenti e studentesse delle classi quarte e quinte di cinque scuole secondarie di secondo grado di Firenze e provincia, a supporto di una scelta universitaria motivata e consapevole rispetto alle proprie prefigurazioni e propensioni professionali. L'allineamento con la ricerca Teco D pedagogia ha consentito di creare una continuità formativa tra dispositivo di guidance e Corso di Laurea ponendoli nella stessa traiettoria di professionalizzazione, intercettando anche le opportunità offerte dalle Linee guida MIUR per la progettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (Federighi, Del Gobbo & Frison (2021);

- gli interventi orientativi, nel contesto di transizione tra scuola secondaria di secondo grado e mondo del lavoro o percorso universitario che sono parte di un progetto più ampio denominato C.H.I.E.D.O. (Call, Help, Inscription, Education, Documents, Orienteering) cui ha aderito il Centro Interdipartimentale di ricerca e Studi per i Servizi alla PErsona (C.I.S.S.PE.) dell'Università degli Studi di Padova con lo scopo di verificare proprio l'adeguatezza di determinate metodologie e strumenti di orientamento rispetto al target di riferimento (Restiglian, Serbati, Da Re, Maniero & Brait, 2020).
- l'esperienza del Tutorato Formativo (TF), un programma di orientamento e tutorato, proposto presso l'Università di Padova, che supporta gli studenti favorendo l'adattamento al contesto, il successo accademico e la promozione del progetto formativo e professionale in ottica di accompagnamento, orientamento e sviluppo (Bonelli, & Da Re, 2022).
- il percorso di orientamento formativo dell'Università di Foggia finalizzato ad accompagnare le studentesse e gli studenti nello sviluppo di competenze di auto-orientamento, in una maggiore riflessività e nella costruzione di un progetto di sviluppo formativo-professionale fortemente allineato a bisogni, vocazioni e propositi di vita (Dato, Cardone & Romano, 2023).

- le diverse tipologie di percorsi di educazione alla scelta progettati e realizzati dall'Università di Torino nelle classi terze, quarte e quinte delle scuole secondarie di secondo grado, sperimentati con un campione di oltre 4000 studenti (Ricchiardi, Torre & Lattanzi, 2023).
- la proposta formativa dell'Università degli Studi di Padova legata all'orientamento attivo nella transizione scuola-università, basata su un percorso online, dedicato agli studenti dell'ultimo triennio di scuola secondaria di secondo grado del territorio, fruibile in modo asincrono sulla piattaforma Moodle di Ateneo e composto di quattro attività principali, relative a: introduzione sulle soft skills, abilità e motivazione allo studio, abilità sociali e interpersonali, orientamento alla scelta, mirato allo sviluppo di alcune competenze trasversali utili in vista della transizione post-diploma (Da Re, Ferraco, Bonelli & Meneghetti, 2024).
- il progetto di sviluppo di un ambiente on line per mettere a disposizione di docenti, formatori, educatori e professionisti dell'orientamento una serie di strumenti, questionari di autovalutazione sulle diverse dimensioni, di cui si è dato conto nei paragrafi precedenti, che possono essere considerate alla base della capacità di dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro (Margottini, 2022);
- l'ambiente di apprendimento denominato BanzHack tramite cui si sono sviluppate alcune competenze non cognitive delle studentesse e degli studenti del Liceo Scientifico Statale "Giulietta Banzì Banzoli" di Lecce, replicabile in altri contesti scolastici (Lezzi, 2022);
- un modello di lavoro collaborativo in rete utile per migliorare la transizione scuola-lavoro denominato "StartNet" (Bartholomäi, De Palma & Zanini, 2022);
- l'attivazione del "Laboratorio Interattivo per la Promozione dell'Occupabilità" nell'ambito del Centro di Ateneo SINAPSI dell'Università "Federico II" di Napoli (Capo, 2022);
- i servizi erogati dal Centro di Orientamento e Tutorato dell'Università degli Studi di Palermo destinati agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, ai neodiplomati, agli studenti iscritti al primo anno dei corsi di laurea triennali e magistrali a ciclo unico e agli studenti degli anni successivi al primo, nonché un progetto di orientamento destinato agli studenti iscritti al Corso di Studi Magistrale in Giurisprudenza (LMG/01) (Scalia, 2022);
- i servizi di placement dell'Università degli Studi Palermo (Giambalvo & Corleo, 2022);
- la sperimentazione di un servizio di Career Advising (denominato "Job Design"), proposta dal Laboratorio di bilancio delle competenze dell'Università di Foggia e svolta presso il Dipartimento di Studi Umanistici del medesimo Ateneo foggiano dal 2016 al 2020 (Cardone, 2022).

Si ricordano, altresì, alcuni tra i progetti di ricerca e sperimentazione avviati in Italia al fine di dare attuazione alle riforme sulla transizione scuola-università-lavoro in atto:

- il progetto di ricerca internazionale che implica la fattiva collaborazione tra insegnanti liceali e professori universitari nell'impegno comune di ridurre il divario tra lo stato di sviluppo in cui si trovano l'immagine di sé, la capacità decisionale e la percezione delle proprie competenze strategiche nello studio alla fine degli studi liceali e quello in cui dovrebbero trovarsi quando gli studenti fanno ingresso all'università (Di Vita, 2022);
- l'indagine empirica condotta inizialmente con l'intento esplorativo di valutare sul piano degli apprendimenti i percorsi di laurea in Scienze dell'educazione progettati e realizzati in apprendistato dal Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università di Bergamo insieme a Confcooperative Bergamo, ma che in corso d'opera ha fatto emergere l'impatto significativo dei percorsi in alternanza formativa sullo sviluppo di una propensione all'innovazione, tanto degli enti del terzo settore che hanno assunto gli apprendisti, quanto dell'insegnamento universitario (Bertuletti & Potestio);
- il progetto di ricerca-intervento elaborato dalla Commissione Orientamento dell'Università dell'Insubria nell'anno accademico 2021-2022 per migliorare l'esperienza accademica degli studenti e ridurre il numero degli abbandoni (Bonometti, 2022);
- la ricerca-azione svolta con l'obiettivo di monitorare e valutare l'impatto del servizio di Peer Career Advising sugli esiti formativi degli studenti frequentanti l'Università di Foggia (Bassi, 2022).

Le esperienze presentate, aiutando studentesse e studenti a sviluppare una riflessione critica, ad acquisire informazioni sul percorso di studi, a fare esperienze dirette sia di vita universitaria che di lavoro, hanno permesso di sviluppare un'azione di auto-orientamento nella transizione dalla scuola secondaria di secondo grado alla scelta universitaria e al lavoro, promuovendo l'implementazione delle capacità necessarie per fronteggiare le costanti transizioni di vita, sviluppando in primis la propria identità attraverso la scoperta delle potenzialità e dei limiti, lavorando su di essi per migliorare se stessi.

Riflessioni conclusive: proiettarsi nel mondo del lavoro in continuo mutamento è possibile?

Negli ultimi anni la transizione dalla realtà educativa e quella professionale è diventata una vera e propria sfida, anche in conseguenza della disparità rilevata tra le competenze sviluppate a scuola e quelle richieste nel mondo del

lavoro che risulta essere sempre più ampia. Il suddetto fenomeno, chiamato *mismatch*, evidenzia l'importanza dello sviluppo di un sistema di orientamento scolastico e professionale e di transizione scuola-università-mondo del lavoro efficace che risulti in grado di allineare il sistema educativo alle esigenze del mercato del lavoro e di migliorare la corrispondenza tra domanda e offerta lavorativa.

Nel saggio viene segnalato lo spostamento del focus dell'attenzione – a partire dagli anni '90 del secolo scorso – da parte dell'Unione Europea sul contributo determinante dell'istruzione, della formazione e dell'apprendimento permanente allo sviluppo economico e politico in quanto motori per la creazione di una società più equa, inclusiva e basata sulla cittadinanza attiva. Si è delineato, così, uno scenario ricco di molte opportunità, ma anche carico di innumerevoli contraddizioni, che ha visto via via lo sviluppo di profonde trasformazioni nella domanda di apprendimento.

Come rilevato nel contributo, il sapere, la capacità di apprendere, la competenza relativa all'apprendere ad apprendere sono divenute risorse strategiche a livello micro, meso e macro sia per la produzione e per lo sviluppo del sistema economico, sia per la crescita delle organizzazioni, anch'esse sempre più caratterizzate dalla dimensione del learning, sia per le persone, a cui è costantemente richiesto di stare al passo con i tempi, sotto tutti i profili, lavorativi e di vita personale. Il lifelong learning diviene il paradigma che modifica le interrelazioni tra questi sistemi: ne deriva che le politiche riguardanti lo sviluppo dell'economia e dell'occupazione e quelle relative allo sviluppo dell'istruzione e formazione ne risultano sempre più strettamente intrecciate. Parallelamente è stata riconosciuta anche la centralità dell'importanza di orientare e sapersi orientare per tutto il corso della vita che non è certo nuova: la letteratura scientifica sul tema è concorde nel riconoscere un momento di svolta nella Raccomandazione conclusiva ad opera del comitato di esperti nel Congresso UNESCO sull'orientamento tenutosi a Bratislava nel 1970: “Orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona”.

In questa direzione, la Commissione Europea con la Risoluzione del 2008 sul Lifelong Guidance ha posto alla base dei sistemi di orientamento il concetto di Career Management Skills (CMS), un insieme di competenze fondamentali che ogni cittadino dovrebbe possedere per orientarsi in una società complessa e dinamica. Questo concetto ha portato anche ad un cambiamento profondo nei paradigmi tradizionali dell'orientamento, spostando il focus dell'intervento dalle scelte al processo continuo di apprendimento di competenze per la gestione della propria carriera formativa e professionale lungo tutto l'arco della vita. Per ogni singola persona sarà fondamentale poter svolgere un ruolo attivo

di “gestione della propria carriera” e avere quindi le capacità necessarie per esplorare, riconoscere e cogliere molteplici opportunità, individuare nuovi piani di sviluppo personale e valutare tra diverse alternative possibili. Riassumendo, l’orientamento educativo e professionale si inserisce nella prospettiva dell’apprendimento permanente e dovrebbe rispondere, da una parte, al bisogno di scegliere consapevolmente il proprio percorso accademico, lavorativo e di vita e, d’altra parte, alla necessità di personalizzare la propria strada sulla base di caratteristiche individuali e contestuali.

Le riforme messe in atto negli ultimi anni e le diverse iniziative proposte rispondono all’urgenza di adottare un paradigma che possa essere finalizzato alla promozione di processi di *career learning* e di *career education*, che aiutino la persona nella realizzazione del personale progetto di vita (Del Gobbo, Frison, Galeotti, 2021) con l’obiettivo di orientare, fornendo sia contributi conoscitivi, ma anche e soprattutto azioni e attività formative e trasversali (Savickas et al., 2009). Dalle esperienze e dai progetti di ricerca presentati nel saggio, è chiara la tendenza ad avviare un sistema integrato, qualitativamente e quantitativamente rafforzato, caratterizzato dalla capacità di: **a.** intercettare i fabbisogni (compresi quelli dei soggetti fragili e in condizione di marginalità) attivando servizi in grado di cogliere il fabbisogno implicito (servizi sociali, terzo settore, sportelli psicologici, etc.) e personale adeguatamente formato per le diverse funzioni (dall’orientamento, alla formazione nei diversi ambiti e contesti, alla valutazione e attestazione delle competenze comunque e ovunque apprese); **b.** dare risposta a tutti i tipi di esigenze sia dei soggetti con qualifiche base che con competenze inadeguate alle nuove prospettive; **c.** *attivare le persone, generalizzare le competenze di base e le competenze chiave* per l’apprendimento permanente, su cui si gioca l’inclusione e l’esclusione sociale e che sono indispensabili per l’invecchiamento attivo e l’esercizio attivo della cittadinanza; **d.** dare la massima continuità ai percorsi sia in ottica verticale che orizzontale, garantendo attraverso l’orientamento e la valorizzazione delle competenze già in possesso, il passaggio a diversi percorsi offerti dai differenti sistemi; **e.** garantire accessibilità, come servizio di prosimità, sia nelle aree urbane che nei territori più riposti.

In questo scenario, l’apprendimento si fa sempre più *lifelong*, *lifewide* e *life-deep* e l’orientamento diventa leva strategica per supportare la realizzazione del progetto di vita di tutti e di ciascuno secondo un’ottica più equa, sostenibile ed inclusiva.

Riferimenti bibliografici

Amir, T., & Gati, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34, 483-503.

- Bartholomäi, A., De Palma, C.P. & Zanini, P. (2022). StarNet. Un modello di lavoro collaborativo e in rete per una migliore transizione scuola-lavoro. In Di Vita, A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (pp. 117-132). PensaMultimedia.
- Bassi, M. (2022). Una ricerca-azione a supporto dell'orientamento tra pari: dalla sperimentazione "Job design" al servizio "Peer career Advising" di Ateneo. In Di Vita, A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (pp. 277-290). PensaMultimedia.
- Bertuletti, P., & Potestio, A. (2022). L'apprendistato di alta formazione come leva per l'innovazione sociale. In Di Vita, A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (pp. 233-246). PensaMultimedia.
- Bonelli, R., & Da Re, L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. *Studium Educationis*, (1), 88-101.
- Bonometti, S. (2022). Peer tutorship e formazione dei tutor. L'esperienza dell'Università dell'Insubria. In Di Vita, A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (pp. 233-246). PensaMultimedia.
- Capo, M. (2022). Il laboratorio interattivo Spo: uno spazio-tempo psicopedagogico per l'auto-riconoscimento e la promozione del sé personale e professionale. In Di Vita, A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (pp. 145-160). PensaMultimedia.
- Cardone, S. (2022). "Job Design": la sperimentazione di un servizio di Career Advising presso il DISTUM dell'università di Foggia. In Di Vita, A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (pp. 259-276). PensaMultimedia.
- Chung, B. Y., (2002). Career decision-making self-efficacy and career commitment: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Career Development*, 28(4), 277-284.
- Da Re, L., Feraco, T., Bonelli, R., & Meneghetti, C. (2024). "Destinazione Università": un percorso innovativo online di orientamento per lo sviluppo di competenze trasversali. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*, 9, 1, 55-71.
- Dato, D., Cardone, S., & Romano, C. (2023). PNRR)/"Educare alla scelta per il futuro": un percorso per l'orientamento attivo nella transizione scuola-università (PNRR). *Q-TIMES WEBMAGAZINE*.
- De Maria, F., Montorsi, S. (2023). Promuovere lo sviluppo professionale nella transizione scuola-università. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 23(2), 296-306.
- DECRETO DEL MINISTRO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza.
- DECRETO MINISTERIALE 24 giugno 2022, n. 170, Riparto delle risorse fra le istituzioni scolastiche per il contrasto alla dispersione nell'ambito dell'Investimento 1.4 del PNRR per la riduzione dei divari territoriali.

- DECRETO MINISTERIALE 3 agosto 2022, n. 934, Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi al “*Orientamento attivo nella transizione scuola-università*” nell’ambito del PNRR (M4.C1-24).
- Del Gobbo, G., Frison, D., Galeotti, G. (2021). *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento*. PensaMultimedia.
- Di Fabio, A., & Palazzeschi, L. (2010). Career Decision-Making Difficulties Questionnaire: Proprietà psicometriche nel contesto italiano. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 3, 351-364.
- Di Vita, A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*. PensaMultimedia.
- Dixon-Reeves, R. (2003). Mentoring as a Precursor to Incorporation: An Assessment of the Mentoring Experience of Recently Minted Ph.D.s. *Journal of Black Studies*, 34(1), 12-27. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0021934703253680>.
- Eret, E., Yerin Güneri, O., & Aydin, Y. C. (2018). Evaluation of peer mentoring program in higher education: Does it support smooth transition of new faculty to the academia? *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 532-541.
- Federighi, P., Del Gobbo, G., & Frison, D. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational reflective practices*, 1, 22-36.
- Forakis, J., March, J. L., & Erdmann, M. (2020). The impact of COVID-19 on the academic plans and career intentions of future STEM professionals. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3336-3340. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00646.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, 43(4), 510.
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 277-291.
- Giambalvo & Corleo (2022). I servizi di placement per un’efficace transizione dall’Università al mondo del lavoro. In Di Vita, A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (185-199). PensaMultimedia.
- Gushue, G. V., Scanlan, K. R. L., Pantzer, K. M., & Clarke, C. P. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development*, 33(1), 19-28.
- Healy, R., Smyth, C., & Harrison, A. J. (2017). The relationship between reactive strength measures and sprinting performance. *ISBS Proceedings Archive*, 35(1), 200.
- Jemini-Gashi, L., and Kadriu, E. (2022). Exploring the career decisionmaking process during the COVID-19 pandemic: Opportunities and challenges for young people. *SAGE Open* 12. DOI: 10.1177/21582440221078856.
- Lease Dahlbeck, S. (2009). Parental influences, career decision-making attributions, and self-efficacy: Differences for men and women?. *Journal of Career Development*, 36 (2), 95-113.

- Lezzi, A. (2022). BanzHack. Il cambiamento che non ti aspetti. In Di Vita, A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (101-116). PensaMultimedia.
- Lovšin, M. (2017). Career in the light of educational attainment and career management skills. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(6), 568-580.
- Margottini, M. (2022). Competenze strategiche.it: Un ambiente on line per orientare e orientarsi. *Progetti ed Esperienze*, 3, 135-147.
- Mau, W. C. J. (2004). Cultural dimensions of career decision-making difficulties. *The Career Development Quarterly*, 53(1), 67-77.
- Neary, M. (2016). Teaching Excellence Framework: A critical response and an alternative future. *Journal of Contemporary European Research*, 12(3).
- Nota, L., Ferrari, L., Solberg, S., & Soresi, S. (2007). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 181-193.
- Osipow, S. H., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 6, 347-364.
- Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero, S., & Brait, D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196-214.
- Ricchiardi, P., Torre, E. M. T., & Lattanzi, T. (2023). Percorsi di educazione alla scelta: valutazione dell'efficacia differenziale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 246-266.
- Saka, N., & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71(3), 340-358.
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16, 403-424. DOI: 10.1177/1069072708318900.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P, Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Scalia, E. (2022) il Centro di orientamento e Tutorato dell'Università degli Studi di Palermo: gli interventi di orientamento e un progetto di transizione scuola-università. In Di Vita, A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (pp. 117-132). PensaMultimedia.
- Slaten, C. D., & Baskin, T. W. (2014). Contextual school counseling approach: Linking contextual psychotherapy with the school environment. *The Counseling Psychologist*, 42(1), 73-96.
- Sovet, L., & Metz, A. J. (2014), Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 345-355.
- Sultana, R. G. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225-248. DOI: 10.1080/13639080.2010.547846.
- Vaughan, K. (2010). The potential of career management competencies for renewed focus and direction in career education. *New Zealand Annual Review of Education*, 20(20), 24-51. DOI: 10.26686/nzaro,

Abduzione e pratica educativa: come ragionano gli educatori in tirocinio

Abduction and educational practice: How educators in training think

Beatrice Saltarelli*, Elena Mantoet*

Riassunto

Obiettivo di questo studio pilota è indagare un aspetto del processo di ragionamento attivato dagli educatori socio-pedagogici in formazione, durante le loro esperienze di tirocinio. Nello specifico individuare e mappare gli assunti alla luce dei quali gli studenti giungono a decidere in favore di una specifica azione (compreso il non agire).

Presupposto è che l'abduzione sia la tipologia di ragionamento maggiormente pertinente per comprendere e decidere in merito ad eventi sempre nuovi, come spesso sono quelli vissuti nella pratica educativa. L'analisi tematica del diario di bordo, come strumento di indagine, restituisce, da una parte un facile accesso degli studenti alla messa a fuoco degli impliciti alla base dell'azione scelta (94%), dall'altra una complessità degli impliciti stessi (tra assunti, ipotesi esplicative e scopo) che richiede tanto ulteriori indagini in merito, quanto un'attenzione didattica nell'ottica di sollecitare un appropriato apprendimento dall'esperienza.

Parole chiave: ragionamento abduttivo; tirocinio; pratica educativa; pensiero riflessivo; didattica universitaria

Abstract

The aim of this pilot study is to investigate an aspect of the reasoning process activated by social workers in training, during their internship experiences. In particular, identify and map the assumptions by which the students make decisions about a specific action (including not acting).

The hypothesis is that the abduction is the most relevant type of reasoning to understand and decide on events that are always new, as often they are in

* Istituto Universitario Salesiano Venezia (IUSVE).

educational practice. The thematic analysis of the logbook, as a survey tool, highlights, on the one hand, the easy access of students to the implicit of the chosen action (94%), on the other a complexity of the same implicit (between hypothesis, explanatory hypothesis and purpose) which requires both, further investigation in this regard, as well as educational attention in order to stimulate appropriate learning from experience.

Key words: abductive reasoning; internship; education practice; reflexive thinking; transformation process.

Article submitted: 15/04/2024; accepted: 06/12/2024

Introduzione

Il presente lavoro ha come focus il processo dell'atto trasformativo della pratica educativa. Più nello specifico, mette a tema quale sia il processo di ragionamento attraverso il quale chi educa decide l'azione che mette in atto. La prospettiva dalla quale la pratica educativa viene letta è quella della dialogicità proposta da Markovà (2016). Da questo punto di vista il fenomeno educativo emerge dalle dinamiche tra l'Io, l'Altro (i) e gli Oggetti (Markovà, 2006; Grosen, 2010; Zittoun, 2014) e può essere descritto e compreso osservandolo nella sua complessità. Questo significa avere come focus di attenzione la tipologia di connessione tra le parti (ego-alter-oggetto), più che le caratteristiche delle parti stesse, quindi il come le parti hanno a che fare, di momento in momento, le une con le altre. La prospettiva epistemologica della dialogicità restituisce quindi l'osservazione di un fenomeno frutto di queste connessioni e ha come conseguenza quello di spostare lo sguardo dalle costanti del fenomeno alla sua manifestazione specifica, là dove avviene nel momento in cui avviene. Possiamo parlare di "fenomeno a frequenza uno", proprio a sottolineare l'irripetibilità dello stesso, perché irripetibili sono le dinamiche dell'incontro tra i soggetti/oggetti coinvolti (Miatto & Saltarelli, 2024).

Da queste premesse ne consegue che il processo di ragionamento deve essere tale da produrre una rapida formazione di ipotesi interpretative inedite, e né il ragionamento induttivo - che per sua natura cerca la regola con la quale comprendere ed interpretare fenomeni simili - né il ragionamento deduttivo - le cui premesse contengono già le conclusioni e quindi non genera conoscenza nuova - sono processi adatti a questo scopo (per un confronto in altri contesti professionali come l'infermieristica e l'insegnamento si veda rispettivamente Råholm, 2010; Upmeier zu Belzen, Engelschalt, & Krüger, 2021).

L'ipotesi da cui partiamo è che l'abduzione sia il processo di ragionamento privilegiato per giungere alla presa di decisione rispetto all'azione da compiere

nella pratica educativa (Miatto, Rossi, & Saltarelli, 2021), perché è quella forma di ragionamento con la quale si costruiscono ipotesi esplicative su un fenomeno nuovo (Magnani, 2023).

Il contesto nel quale questo oggetto viene studiato è quella della formazione universitaria dei professionisti dell'educazione, intercettando, di fatto, una seconda questione legata alla didattica universitaria come didattica trasformativa e non solo formativa. Questa distinzione fa riferimento a quanto sottolineato da diversi autori (Baldacci, 2006; Perla & Vinci, 2012; Perla, 2010; Frison, Fedeli, & Minnoni, 2017; Fabbri & Romano, 2018) rispetto ad una didattica universitaria capace di tenere insieme sia l'attivazione di processi di apprendimento finalizzati all'acquisizione di saperi disciplinari e competenze di azione, sia l'attivazione di processi che intercettino e tematizzino le abitudini mentali degli studenti universitari e i quadri di riferimento dai quali interpretano abitualmente la realtà professionale che incontrano.

Obiettivo di questo lavoro è, quindi, duplice: da un lato avviare una prima indagine sul processo di ragionamento con il quale l'educatore muove, o vorrebbe muovere, l'azione trasformativa dell'atto educativo; dall'altro studiare questo processo laddove comincia a prendere forma, ossia nell'ambito del percorso di formazione, con l'obiettivo di provare a rilevare se e come la didattica universitaria anima, a sua volta, una azione trasformativa.

Presupposti teorici

Il ragionamento abduttivo e la pratica educativa

Indagare i processi attraverso i quali un educatore socio pedagogico sceglie, nella sua pratica quotidiana, un'azione piuttosto che un'altra apre al mondo di studi inerenti alle tipologie di ragionamento possibili quando ci si trova di fronte a situazioni sempre nuove, le quali richiedono di scegliere dove posizionarsi, scegliere come agire e verso quale direzione.

In generale, i processi di ragionamento hanno come obiettivo la conoscenza, e conoscere vuol dire fare ipotesi sulla realtà il più possibile rappresentative della realtà stessa (Magnani, 2023) e ragionare è quindi quel processo con il quale si costruiscono conclusioni alla luce delle evidenze.

Il processo del conoscere richiede di: 1) accumulare informazioni attraverso la memoria; 2) etichettare queste informazioni come rilevanti; 3) integrarle tra loro (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2018). Il ragionamento (o processo inferenziale) “è quel processo complesso con il quale creiamo connessioni logiche tra le informazioni parziali al fine di comprendere, trarre conclusioni e quindi di orientarci nel mondo” (Seel, 2012,

p. 1552), quindi quel processo che da vita al punto 2 e 3 del processo di conoscenza.

“Il ragionamento inferenziale rappresenta una delle questioni centrali della filosofia in generale e dell’epistemologia nello specifico, sin dai tempi antichi, e tradizionalmente si riferisce al ragionamento deduttivo, induttivo e abduttivo” (Seel, 2012, p. 1552). Fu Peirce (1839-1914) ad introdurre per primo il concetto di ragionamento abduttivo e ad aver svolto le prime ricerche in merito. Da allora ad oggi il tema continua ad essere fortemente dibattuto, tanto che Hintikka (1999) lo definisce “il problema fondamentale dell’epistemologia contemporanea” (p. 91). Sembra possibile affermare che, quando ci si addentra nell’ambito degli studi sul ragionamento abduttivo, come nella costruzione di un puzzle, gli elementi che contribuiscono a dare la forma all’intero sono davvero molteplici e di differente natura, anche quando si restringe il campo ai soli studi di ambito filosofico.

Magnani (2023) sottolinea l’aspetto creativo del ragionamento inferenziale di fronte ad eventi nuovi e questo è in sintonia con quanto originariamente evidenziato da Pierce. Tanto nella costruzione di ragionamenti scientifici, quanto nelle molteplici interpretazioni della vita quotidiana traiamo conclusioni di tipo abduttivo. Queste conclusioni, a differenze di quelle ottenute deduttivamente e induttivamente, hanno un maggior livello di fallacia, nel senso di una maggior suscettibilità all’errore, perché prodotte da informazioni incomplete piuttosto che erroneamente utilizzate.

In generale l’abduzione risponde alla domanda della filosofia della scienza: in che modo si generano nuove ipotesi (alla luce del fatto che il procedere deduttivo non genera conoscenza nuova). L’aspetto controverso della questione sembra essere il fatto che il ragionamento abduttivo avvia un processo di conoscenza per prove ed errori, basato su strumenti euristici provenienti da conoscenze pregresse.

La questione sembra essere particolarmente rilevante nella pratica educativa, e quindi nella formazione in Scienze dell’Educazione, per almeno due ragioni. La prima è che la natura dell’azione educativa è tale per cui non può essere mai uguale a sé stessa, perché prende forma in un campo di forze dinamico, piuttosto che in una realtà lineare. Questo significa che quell’azione (che potrebbe anche coincidere con una non-azione) è il frutto di un atto creativo, di un’intuizione nuova perché nuovo è il campo di forze in quel momento e in quello spazio. La seconda ragione è che l’azione educativa professionale, a differenza di quella in contesti informali o spontanei, è tenuta ad essere giustificata. L’educatore deve poter dare ragione del perché delle scelte che compie, argomentandone obiettivi e metodi, anche per il solo fatto che riceve incarico e compenso per l’azione stessa. La prima conseguenza di questo dato è la necessità che l’intuizione che genera la nuova ipotesi, sulla base della quale l’azione

educativa prende forma e ragione d'essere, non può essere lasciata al caso. La seconda è che il luogo preposto a formare e strutturare questa capacità è l'iniziale percorso formativo universitario. Questo non significa ovviamente che la capacità di ragionare abduttivamente, cioè di generare ipotesi esplicative, si esaurisca nel percorso universitario, ma certamente è qui che si avvia in modo esplicito l'attenzione a questo processo e quindi la possibilità di governarlo e raffinarlo.

Il tirocinio nella didattica universitaria

Il percorso formativo di un educatore professionale socio-pedagogico prevede un triennio di studio universitario nell'ambito delle Scienze dell'Educazione, generalmente articolata tra corsi teorici, laboratori e tirocini. Questa ricerca si inserisce all'interno di un progetto più ampio a cui sta lavorando l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE), che consiste nella formazione di educatori socio-pedagogici, il cui profilo in uscita sia esplicitamente legato alla capacità riflessiva e trasformativa. Questo progetto si sviluppa lungo due piste di azioni: didattica e ricerca. La proposta formativa, inserita nel piano di studi, di specifici laboratori di riflessione sul tirocinio a cui partecipano gli studenti della triennale in Scienze dell'Educazione, rappresenta l'azione formativo-didattica più esplicitamente collegata all'obiettivo del progetto. Dall'altra parte, i diversi progetti di ricerca si inseriscono nel filone degli studi inerenti alla figura dell'educatore professionale socio-pedagogico (Palmieri, 2018; Perla, Agrati, & Amati, 2020; Tramma, 2020), filone che indaga i tratti di una professione giovane nella sua forma istituzionalizzata, e antica come gli umani nella sua azione.

Questo studio nasce nel contesto della proposta formativa dei laboratori di riflessione sul tirocinio, laboratori che hanno come obiettivo quello di creare uno spazio di apprendimento ad hoc, nel quale gli studenti possano crescere nella loro capacità di riflessione e di valutazione della pratica socio-educativa (Mortari, 2003; Fabbri, 2014; Fedeli, Grion, & Frison, 2016), pratica che mettono in atto durante le esperienze di tirocinio a cui prendono parte nel corso dei tre anni di formazione. Il tirocinio diventa così non solo luogo di apprendimento nella forma di esperienza pratica in connessione con quanto appreso nelle aule universitarie, ma oggetto stesso di apprendimento. Ciò si verifica in modo specifico quando, in un secondo tempo, l'esperienza viene riportata in aula per animare la riflessione e la valutazione a posteriori delle azioni educative compiute.

Quando l'oggetto della proposta didattica, e quindi del processo di apprendimento attivato in aula, è l'esperienza vissuta sul campo dagli educatori in formazione, sembrano aprirsi due diversi livelli di indagine sulla didattica. Il

primo livello, che potremmo chiamare delle contingenze, è riferito all'analisi delle pratiche educative (Perla, 2010; Milani, 2017; Tramma, 2017) che ogni studente è chiamato a realizzare rispetto al proprio agire in tirocinio, e potrebbe essere sintetizzato nella domanda: in che modo condurre l'analisi delle proprie pratiche educative? Un secondo livello, invece, che potremmo chiamare meta, coincide con la ricerca sul modello didattico-formativo con il quale l'attività in aula, che ha come oggetto proprio questa analisi, viene proposta e condotta (Schön, 2006; Biesta, 2019). In questo caso la domanda potrebbe essere: quale modello didattico favorisce l'apprendimento della capacità di fare analisi delle pratiche educative? Sebbene i due livelli siano correlati tra loro, questo lavoro, in un movimento di figura sfondo, si colloca nel primo livello, intendendo per pratiche educative tutte quelle azioni compiute dagli educatori socio pedagogici in formazione nei diversi contesti di tirocinio (comunità minori, doposcuola, realtà di cura e sostegno alle persone in condizioni di marginalità, tossicodipendenza, disabilità fisica, disabilità mentale, anziani, migrazione).

Per poter comprendere quale potrebbe essere un potenziale ruolo del ragionamento abduttivo in questo contesto, appare opportuno partire da un'indagine conoscitiva sulle modalità di ragionamento impiegate dagli educatori in formazione. Indagini simili presenti in letteratura sembrano riferirsi ad ambiti professionali diversi, sebbene in alcuni casi affini. Per esempio nell'ambito educativo l'attenzione al ragionamento abduttivo sembra muoversi prevalentemente in ambito scolastico, quindi nell'ambito dell'educazione formale (Castoldi, 2015), tanto nell'ottica di formare al ragionamento scientifico nell'ambito della didattica disciplinare (Upmeier zu Belzen, et al., 2021; Demir & Zengin, 2024), quanto in quella di evidenziare gli impliciti degli insegnanti (Agrati, 2016; Perla, 2010) come dimensioni significative, sebbene spesso invisibili, della progettazione didattica. In generale l'attenzione al ragionamento abduttivo dalla prospettiva dell'educational research (nella accezione anglosassone del termine) intercetta gli studi sull'insegnamento/apprendimento dell'high order thinking, tra processi di pensiero critico e pensiero creativo (Paul, 2005; Ritchhart & Perkins, 2005).

Obiettivo dello studio

L'obiettivo dello studio è di indagare i processi mentali attraverso i quali i futuri educatori in formazione scelgono le diverse azioni educative (compreso il non agire) nella quotidianità della loro pratica professionale, durante i tirocini in Scienze dell'Educazione.

Nello specifico gli obiettivi del progetto di ricerca sono:

1. indagare il processo di ragionamento messo in atto per giungere alla scelta di una specifica azione educativa
2. definire e mappare gli assunti di riferimento implicati nella formulazione delle ipotesi interpretative alla base delle scelte compiute.

Materiali e metodi

I partecipanti alla ricerca e il contesto

Il campione dello studio comprende gli studenti del secondo anno del corso triennale in Scienze dell'Educazione (Educatore Professionale Sociale), presso IUSVE. Sono stati inclusi nella ricerca 63 studenti (di cui 51F) su 87 iscritti al laboratorio (72%), includendo tutti coloro che hanno rilasciato il consenso all'utilizzo del loro materiale didattico a scopo di ricerca. Lo studio è svolto nell'ambito del laboratorio di "Progettazione, riflessione e supervisione sul tirocinio". Da piano di studi, gli studenti della triennale devono svolgere 300 ore di tirocinio sul campo e 50 ore di didattica in aula sul tirocinio, per ogni anno. Gli obiettivi didattici del laboratorio, incrementali nei tre anni, sono:

1. apprendere a pensare descrittivamente;
2. apprendere ad individuare e descrivere gli assunti alla luce dei quali è formulata l'ipotesi interpretativa dell'evento (pensare criticamente);
3. apprendere a giustificare la propria azione alla luce degli assunti e dell'ipotesi (pensare in modo giustificativo ed argomentativo).

In aula agli studenti viene chiesto, a partire dal primo anno, di compilare 4 diari di bordo durante il corso sul tirocinio, riferendosi ad episodi che loro stessi considerano rilevanti durante il tirocinio. Nelle consegne il termine rilevanza degli episodi non è specificato, lasciando volutamente ad ogni studente la libertà di scegliere, tra la molteplicità delle esperienze, quelle che ritengono più significative dal loro punto di vista. La struttura del diario è sempre la stessa e si incrementa con nuove domande di anno in anno, in sintonia con gli obiettivi didattici.

Il primo anno le domande che orientano l'auto riflessione sono:

- Cosa vedo (descivo l'episodio)?
- Cosa sento mentre osservo ciò che accade?
- Cosa ho fatto o cosa avrei fatto?
- Cosa penso di ciò che è accaduto?

Nel secondo anno a queste si aggiunge:

- Alla luce di quale presupposti (assunti) ho pensato e agito così come descritto?

Nel terzo anno si aggiunge:

- Come giustifico l'azione fatta o che avrei fatto?

Strumenti di indagine

Lo strumento con il quale si rileva il processo di ragionamento, che gli studenti mettono in atto durante la pratica educativa del tirocinio, coincide con il primo diario di bordo compilato dagli studenti all'inizio del laboratorio del secondo anno, quando si misurano per la prima volta con la domanda riferita ai presupposti (assunti) in base ai quali hanno pensato o agito così come descritto nelle voci precedenti.

Metodo di analisi

La scelta di lavorare sul primo diario, piuttosto che sui successivi, è per rilevare una fotografia del ragionamento abduittivo al T0 del processo di apprendimento, attivato nel laboratorio del secondo anno. Dei 63 diari (self report) viene analizzata solo l'ultima domanda: alla luce di quali presupposti ho pensato e agito così come descritto?

Il materiale viene indagato attraverso le coordinate generali indicate dall'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006). Passaggio necessario per l'utilizzo di questo metodo è esplicitare le assunzioni sulla natura dei dati da analizzare, esplicitare ciò che essi rappresentano in termini di mondo e di realtà. In riferimento all'ipotesi che muove l'intero progetto, è possibile individuare due assunti sulla natura della risposta dei diari analizzata:

1. Nello scegliere l'azione educativa da agire, il professionista (in formazione) si riferisce a specifici assunti.
2. Questi assunti contribuiscono a formulare l'ipotesi interpretativa della situazione, che muove la scelta dell'azione educativa.

L'analisi viene effettuata in tre tempi: primo tempo per la definizione top down dei codici di analisi, secondo per una prima codifica, con l'individuazione dei codici bottom up relativi ai contenuti degli assunti, ed infine un terzo tempo in cui il dataset viene nuovamente analizzato alla luce dei nuovi codici. Tutti e tre i tempi vedono coinvolte due ricercatrici (una coinvolta anche nel ruolo di docente, l'altra come assegnista di ricerca), contemporaneamente ingaggiate per negoziare sia la definizione dei codici sia la codifica stessa.

Analisi dei dati

Per effettuare l'analisi del dataset, il supporto informatico utilizzato per

l'analisi dei trascritti è Atlas.ti ver 9.0.7, un software per l'analisi qualitativa del testo (Milesi & Catellani, 2002), che permette di codificare parti di discorso (quotations) con uno o più codici, stabiliti ex ante con procedimento top down, dai codici arrivando ai dati, o bottom up, operazione inversa per cui si parte dai dati e si arriva ai codici.

In questo studio i codici stabiliti ex ante sono relativi ai temi che denominiamo temi di processo, perché riferiti al processo con il quale lo studente muove il ragionamento, differenziandoli dai temi di contenuto riferiti, invece, ai contenuti che animano il processo di ragionamento e che sono necessariamente codici bottom up. I codici relativi ai temi di processo stabiliti ex ante sono:

- 1) assunti, tutte quelle affermazioni nelle quali lo studente individua un concetto o un modello al quale pensa di essersi riferito per decidere l'azione. Di seguito alcuni esempi di affermazioni codificate come assunto: #34 “Io ho agito alla luce del diritto di G. di essere ascoltato e della salvaguardia della salute fisica in quanto si stava provocando delle ferite”. In questo caso lo studente si riferisce a due concetti (o credenze) che sono il valore dell'ascolto dell'Altro e della sua incolumità fisica. Di seguito un altro esempio: #47 “Se un ragazzo sceglie di aprirsi e confidarsi con me posso cercare di offrirgli un diverso punto di vista o, eventualmente, di intervenire”. In questo caso lo studente sembra riferirsi ad una certa idea di ascolto dell'altro, un'idea di ascolto finalizzato o all'offerta di un altro punto di vista rispetto a quello dell'interlocutore o anche finalizzato all'azione. Tuttavia non è chiaro come questa ultima affermazione sia correlata all'ascolto.
- 2) non assunti, quando le affermazioni non fanno riferimento a nessun assunto come precedentemente descritto.

Dopo la prima analisi, come previsto dal metodo di analisi tematica, è stato ritenuto necessario aggiungere nuovi codici ex post, per far sì di intercettare e portare in evidenza altre sfaccettature riconducibili sempre a temi di processo e sono:

- 3) assunto sfumato, quando gli assunti di riferimento non sono esplicitati in maniera chiara, ma rimangono nebulosi. Per esempio scrive #41 “Il bisogno di tenere la casa pulita forse è una mia necessità da tecnico di dare più aiuto possibile quando noto una situazione di criticità, ma per lei evidentemente la casa andava bene così com'era”.
- 4) ipotesi esplicativa, quando le affermazioni contengono la definizione dell'ipotesi alla luce della quale si è decisa l'azione. Per esempio scrive #62 “Ho agito come descritto perché L. se si sente incompreso tende ad agitarsi, ha il costante bisogno di sentirsi utile al gruppo e compreso”. In questo caso lo studente sembra mettere a fuoco l'ipotesi alla luce della quale interpreta l'evento, L. si è agitato perché si è sentito incompreso.

- 5) scopo dell'azione, quando nel diario il riferimento è all'obiettivo perseguito con l'azione scelta, per esempio #16 afferma "Sono intervenuta perché volevo approfondire l'intervento di W. per capire meglio il suo lavoro e il suo ragionamento". In questo caso lo studente risponde alla domanda esplicitando lo scopo dell'azione, più che l'assunto alla luce del quale decide l'azione.
- 6) l'azione agita.

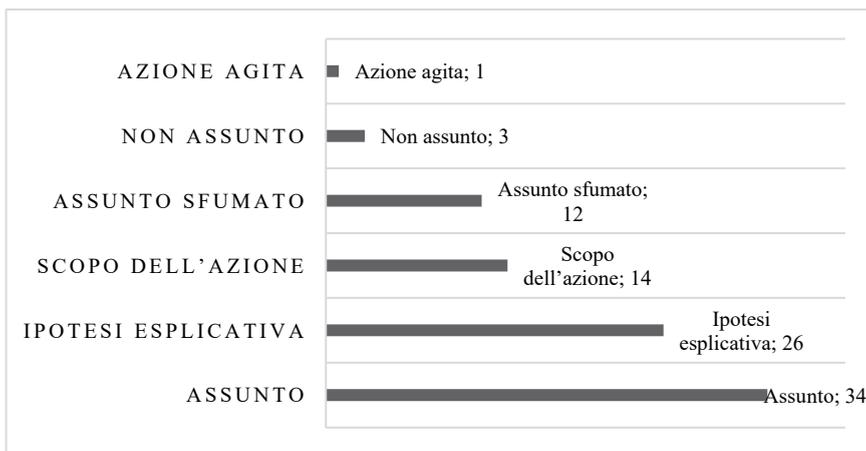
A questi 6 codici vanno aggiunti i codici corrispondenti alle parole chiave individuate per etichettare il contenuto degli assunti, che abbiamo raggruppato sotto il nome temi di contenuto.

Risultati

1° livello di analisi: i temi di processo

Il totale delle quotations, cioè delle codifiche dei 63 diari analizzati è 90 (Figura 1), perché alcuni diari hanno ricevuto più codici. Il grafico I illustra la sintesi della frequenza con la quale i diversi temi di processo sono stati codificati.

Figura I - Frequenza dei temi di processo



Per 34 volte (su 63 diari, 54%) nelle risposte è stato codificato un assunto. Ecco un esempio di risposta alla domanda "Alla luce di quale presupposti (assunti) ho pensato e agito così come descritto" codificata come assunto. #35 scrive: "Perché ogni utente della struttura ha bisogno di essere ascoltato e porta con sé delle problematiche che ha bisogno di tirar fuori quindi in quel momento

mi sono posta in ascolto”. Con questa affermazione lo studente sembra indicare alcuni presupposti o credenze alla luce delle quali ha agito, che nello specifico sono il bisogno di ognuno di essere ascoltato, e il fatto che ogni utente ha delle problematiche. Gli assunti sfumati compaiono per 12 volte. Per esempio scrive #18 “Ho agito secondo il presupposto che per A. è molto importante riuscire a sfogarsi, a chiedere aiuto ma allo stesso tempo è molto importante instaurare delle relazioni sane”. In questo caso il riferimento ad un modello o ad una credenza è vago, rimanendo ancorato ad un pensiero di carattere specifico e contingente (per A. è molto importante sfogarsi) quasi più simile ad un’ipotesi interpretativa che ad un assunto. Tuttavia il proseguo della narrazione (allo stesso tempo è molto importante instaurare delle relazioni sane) lascia intendere un richiamo ad un modello generale attraverso il quale comprendere la realtà (in questo caso la dinamica tra A. e il tirocinante).

La somma delle codifiche degli assunti e degli assunti sfumati è 46/63, cioè il 73%. Questo dato indica che il 73% degli studenti è stato capace di accedere, in modo più o meno puntuale, ad assunti ai quali ha attribuito una qualche pertinenza con l’azione educativa scelta.

Un altro dato da rilevare è la presenza in 15 diari (24%) dell’assunto, o assunto sfumato, riportato in connessione con un’ipotesi esplicativa. Ecco un esempio. Scrive #12 “Alla luce di quello che è successo ho agito con un senso di accudimento, di fronte a un bambino che ha subito degli abbandoni, ma anche di andare verso chi è solo sapendo che i bambini vivono dei momenti difficili fuori dal villaggio come degli abbandoni dalla famiglia. Quindi credo di aver acquisito il principio di accoglienza, indossando la virtù dell’esserci per e con l’altro”. In questo caso lo studente ipotizza che ciò che sta accadendo al bambino sia legato agli abbandoni vissuti (ipotesi esplicativa). Individua inoltre, come modello di riferimento per decidere l’azione, l’assunto dell’accoglienza, nello specifico dei bambini usciti dal villaggio.

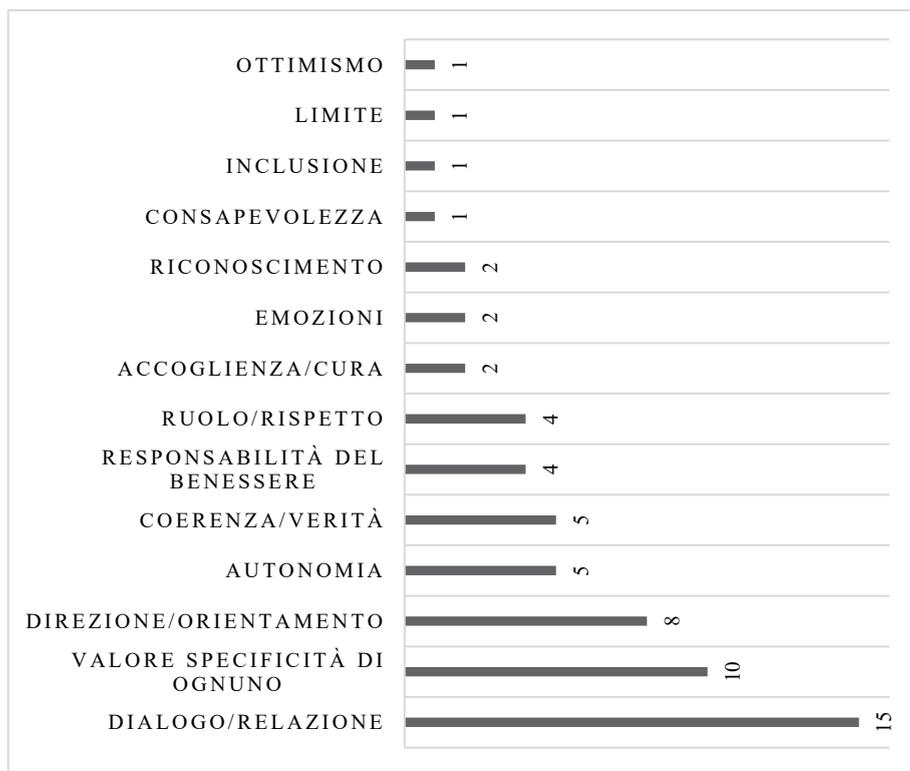
Alcuni studenti (13%) fanno riferimento nella risposta sia all’assunto che allo scopo dell’azione. Scrive, ad esempio, #9 “Penso che la situazione doveva essere risolta in giornata pena il lasciare per strada la donna con la bambina la notte. C’è sempre una soluzione da poter trovare”. Nella prima parte della risposta lo studente descrive lo scopo dell’azione, che era quello di trovare in giornata la soluzione al problema, e successivamente fa riferimento ad un assunto (c’è sempre una soluzione da poter trovare), che evidentemente ritiene essere stato in qualche modo un motore per le azioni messe in campo.

2° livello di analisi: i temi di contenuto

Le quotations a questo livello di analisi risultano essere 61, vuol dire che all’interno delle affermazioni codificate come assunto, assunto sfumato, ipotesi

esplicativa e scopo dell'azione vengono etichettati 61 contenuti sotto forma di parole chiave. Come si può vedere nella Figura 2, che ne rappresenta le frequenze, i contenuti più presenti negli assunti sono l'importanza del dialogo e della relazione (15, 25%), il valore della specificità di ogni singolo soggetto (10, 16%), l'importanza di svolgere la funzione di direzione/orientamento (8, 13%), così come di essere coerenti e autentici nell'azione (8, 13%).

Figura 2 - Frequenza dei contenuti sotto forma di parole chiave



Discussione

Una prima riflessione può essere fatta in merito alla buona percentuale (73%) di adesione degli studenti allo studio, a mostrare un interesse e una disponibilità a far sì che la loro esperienza didattica possa essere anche oggetto di ricerca, con l'intento di aumentarne la comprensione puntuale dell'impatto sull'apprendimento e sulla capacità di condurre analisi della pratica educativa.

Una seconda considerazione riguarda la distribuzione dei codici relativi ai temi di processo nei 63 report. Dei 63 studenti, sollecitati a riflettere sugli assunti alla luce dei quali hanno scelto un'azione piuttosto che un'altra, solo 4 (6%) non riescono per nulla a cogliere il senso della domanda rispondendo: 3 con affermazioni codificate come non assunto, e 1 con la descrizione dell'azione agita. Questo dato mostra che la quasi totalità (94%) degli studenti riesce a cogliere in modo immediato, anche se più o meno ricco, il senso della domanda. Sembrerebbe quindi che, orientati con una sola domanda a riflettere sugli assunti, gli studenti riescano ad accedere al processo di ragionamento con il quale scelgono l'azione, come se, una volta esplicitato e reso quindi visibile, fosse un modo di procedere familiare. Inoltre questa elevata percentuale di risposte pertinenti rispetto alla domanda sugli assunti, non corrisponde al disorientamento rilevato in aula durante la consegna del primo diario, come se il primo impatto degli studenti fosse di messa a fuoco di una novità, che poi, quando la vanno a calare nell'esperienza, prende una forma comprensibile e nota. Il fatto di aver deciso di analizzare il primo diario, dei quattro compilati lungo il corso del semestre, rinforza la plausibilità di questa interpretazione, proprio perché coglie la fotografia del T0, ossia del primo momento nel quale gli studenti si cimentano con una sollecitazione come quella proposta, senza aver ricevuto altra spiegazione o confronto in merito.

Un'altra riflessione che merita di essere evidenziata emerge dal doppio momento di analisi. Dopo la prima codifica è emerso che la distinzione tra assunto/non assunto fosse grossolana e poteva essere dettagliata con maggior precisione. Per cui è stato pensato di introdurre il codice assunto sfumato per etichettare quelle affermazioni dove, sebbene non in modo così esplicito, era possibile intravedere il riferimento a un qualche contenuto orientativo. Inoltre è emerso come in alcuni self report, precedentemente codificati come non assunto, emergesse il riferimento all'ipotesi esplicativa con la quale veniva interpretata la situazione, e ancora in altri il riferimento era allo scopo dell'azione. Questo secondo passaggio di analisi, rispetto ai temi inizialmente codificati come non-assunti, sembra restituire la complessità del processo di ragionamento per la scelta dell'azione da compiere: non è solo l'assunto (o gli assunti) ad entrare in gioco per la presa di decisione, ma a questo si intreccia l'ipotesi esplicativa formulata e lo scopo dell'azione. Il 24% degli studenti ha connesso, in vari modi, l'individuazione degli assunti con la formulazione dell'ipotesi esplicativa alla luce della quale hanno interpretato il fenomeno e il 13% con lo scopo dell'azione. I restanti hanno fatto riferimento o solo all'assunto, o solo allo scopo, o solo all'ipotesi. Questi dati sembrano quindi mostrare che il processo di decisione rispetto all'azione educativa da compiere vede coinvolti tre diversi aspetti del ragionamento: assunti, ipotesi esplicativa e scopo dell'azione. Questi aspetti non sono mai presenti in forma lineare nei diari, come se il ragionamento, di fronte al sempre nuovo della situazione,

richieda di scegliere un'azione tra le infinite possibili, avendo come coordinate da una parte una delle possibili interpretazioni, alla luce di uno o più assunti, e dall'altra lo scopo dell'azione, anche esso definito in base agli assunti e all'ipotesi interpretativa.

Relativamente al livello di analisi sui temi di contenuto emerge in modo evidente che la relazione, in termini di cura del legame, e il dialogo risultino il contenuto più considerato come riferimento per orientare la scelta dell'azione. Il secondo assunto più citato è il riconoscimento della specificità di ognuno.

Un'ultima considerazione è relativa al doppio livello di analisi, quello sui temi di processo e quello sui temi di contenuto. Anche in questo caso sembra possibile leggere questo dato come la manifestazione di una realtà complessa e non lineare, la cui forma migliore per rappresentarla e condividerla sembra essere la copresenza di più livelli, piuttosto che la sequenza temporale degli elementi.

Ad oggi, non abbiamo trovato in letteratura indagini empiriche specifiche sul ragionamento abduttivo nella pratica educativa socio pedagogica. Tuttavia, sembra possibile riferirsi a studi presenti sul tema in altre pratiche professionali in ambiti di cura. Ad esempio lo studio di Mirza, Akhtar-Danesh, Noesgaard, Martin & Byrne (2019), nell'ambito della pratica infermieristica, evidenzia il fatto che i professionisti preparati nella formulazione di ipotesi esplicative siano più capaci di scegliere azioni specifiche per le caratteristiche del singolo paziente ed anche azioni capaci di tenere insieme e fare sintesi di più questioni. Nel caso del nostro studio, il fatto che siano emersi assunti ed ipotesi esplicative nella narrazione degli studenti chiamati a riflettere sulla loro esperienza di tirocinio potrebbe essere punto di partenza per potenziare la capacità di decisione nella pratica. Inoltre la copresenza, nelle affermazioni analizzate, di assunti, ipotesi esplicative e scopo dell'azione, può essere un'utile informazione per calibrare la proposta didattica sulla necessità di imparare a maneggiare la complessità delle decisioni. Una complessità che richiede il saper mettere a fuoco e distinguere questi tre diversi aspetti del ragionamento.

Infine, relativamente ai temi di contenuto, il fatto che gli studenti facciano riferimento principalmente agli assunti specificità di ognuno e qualità della relazione attraverso il dialogo, sembra informare della necessità di mettere in campo, per la scelta dell'azione educativa, un processo di ragionamento capace di sintonizzarsi sul sempre nuovo, insito nella specificità di ognuno e sull'imprevedibile della relazione come dialogo.

Limiti del lavoro

Tra i principali limiti del lavoro possiamo evidenziarne due. Il primo è relativo allo scarto temporale tra la messa in atto del ragionamento di fronte

all'evento e la riflessione a posteriore sul ragionamento stesso. In questo studio ciò che viene rilevato attraverso il self report è ciò che lo studente ha in memoria del ragionamento che fece. Va tuttavia sottolineato il fatto che, in questo primo studio, l'obiettivo era rilevare il T0 come fotografia del punto di partenza degli studenti, sollecitati per la prima volta a riflettere sul processo di ragionamento durante la pratica. Risultava quindi impossibile richiedere agli studenti di riflettere sugli assunti contestualmente al momento in cui vivevano l'esperienza.

Il secondo limite è la coincidenza dello studio con il contesto didattico. Ciò potrebbe indurre a modificare e rendere socialmente più gradito il ragionamento, in termini sia di processo che di contenuto. Per arginare questo rischio il laboratorio non prevede una valutazione sommativa ma un'idoneità, ottenibile con la sola consegna dei 4 diari e slegata dalla loro qualità, proprio a rimarcare come l'obiettivo sia l'evoluzione del processo di apprendimento nel tempo.

Conclusione

Se consideriamo l'azione educativa come azione trasformativa non dell'Altro (i), ma dei significati negoziati insieme, è necessario che l'educatore abbia contezza dei propri quadri di riferimento, ne sappia sempre di più e in modo sempre più puntuale.

Questo studio pilota sul ragionamento abduttivo sembra restituire l'intreccio complesso tra quadri di riferimento (assunti), ipotesi esplicative degli eventi vissuti e scopi delle azioni scelte.

Ulteriori indagini si fanno necessarie per poter considerare questo processo di ragionamento una concreta possibilità per animare la pratica educativa nel rispetto di un quadro teorico che chiede attenzione allo specifico di ognuno.

Tra le diverse possibilità di avanzamento che si aprono, proviamo ad evidenziarne almeno tre.

Un primo aspetto è legato ad ulteriori necessarie indagini rispetto all'inversarsi del processo di ragionamento abduttivo, di cui questo studio pilota ha mostrato la complessità, nella pratica educativa. Elemento da includere nell'indagine del processo è, ad esempio, la verifica della validità dell'ipotesi. In un contesto come quello educativo, il feedback rispetto alla validità dell'azione educativa messa in atto non sempre è immediato e a non sempre è informativo della valenza educativa dell'azione stessa a medio e lungo termine.

Altra questione che chiede di essere esplorata è l'impatto dell'utilizzo consapevole ed appropriato del ragionamento abduttivo sulla pratica educativa pro-

fessionale, se e in che modo contribuisca alla realizzazione della migliore pratica, e non solo della pratica.

Infine, altro aspetto, decisamente sullo sfondo in questo studio, è legato alla didattica, al come lavorare in aula avendo come obiettivo il processo di ragionamento abduttivo.

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2016). La competenza progettuale dell'insegnante. Esplicitazione della componente abduttiva. In *Formazione & insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 14(3), 155-164. doi: 107346/-fei-XIV-03-16_11.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Carocci Editore.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Biesta, G. (2019). How have you been? On Existential Reflection and Thoughtful Teaching. In Webster, R. S., & Whelen, J. D. (eds.), *Rethinking Reflection and Ethics for Teachers*. Spinger. DOI: 10.1007/978-981-32-9401-1_8.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Education.
- Demir, M., Zengin, Y. (2024). How Do Structural and Process Aspects of Mathematical Reasoning Support Each Other Through the Integration of GeoGebra and the ACODESA Method?. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 10(3), 514-542. DOI: 10.1007/s40751-024-00154-9.
- Fabbri, L. (2014). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci Editore.
- Fabbri, L., Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Carocci Editore.
- Fedeli, M., Grion, V., Frison, D. (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Pensa Multimedia.
- Frison, D., Fedeli, M., Minnoni, E. (2017). Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione. In *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, XV(1). DOI: 107346/-fei-XV-01-17_19.
- Grossen, M. (2010). Interaction Analysis and Psychology: A Dialogical Perspective. In *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 1-21. DOI: 10.1007/s12124-009-9108-9.
- Hintikka, J. (1999). *Inquiry as Inquiry. A logic of scientific discovery*. NY: Springer Science+Business Media. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6.
- Magnani, L. (ed). (2023). *Handbook of abductive cognition*. Switzerland: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-3-642-03631-6.
- Markovà, I. (2006). On "The Inner Alter" in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1(1), 125-147. DOI: 10.1177/1354067X11418541.

- Markovà, I. (2016). *The Dialogical Mind*. Cambridge University Press.
- Miatto E., Saltarelli B. (2024). Pensamiento dialógico y confianza epistémica en la didáctica universitaria para la formación de los educadores sociales. In Sánchez-Pérez Y., Esteban Bara F., Fuentes J.L. (eds), *Ideas y propuestas para pensar la universidad en tiempos de incertidumbre*, (pp. 225-228). Barcelona: Octaedro.
- Miatto, E., Rossi, L., Saltarelli, B. (2021). Il tirocinio come apprendimento. Indagare l'accompagnamento alla pratica degli educatori professionali socio-pedagogici. *Formazione&insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 19(2), 88-95. DOI: 10.7346/-fei-XIX-02-21_09.
- Milani, L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, XV(2).
- Milesi, P., Catellani, P. (2002). L'analisi qualitativa di testi con il programma *Atlas.ti*. In Mazzara, B. M. (ed). *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Roma: Carocci Editore.
- Mirza, N.A., Akhtar-Danesh N., Noesgaard C, Martin L, Byrne C. (2019). Usefulness of abductive reasoning in nursing education: a pilot study. *Nurse Education*, 45(4), 220-224. DOI: 10.1097/NNE.0000000000000755.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci Editore.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM] (2019). *Come apprendiamo. Discenti, contesti, culture* [2018]. Roma: LAS.
- Råholm, M. B. (2010). Abductive reasoning and the formation of scientific knowledge within nursing research. *Nursing Philosophy*, 11(4), 260-270. DOI: 10.1111/j.1466-769X.2010.00457.x.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New directions for community colleges*, (130), 27-38. DOI: 10.1002/cc.193.
- Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito*. Brescia: La scuola SEI.
- Perla, L. (2014). La ricerca didattica sugli impliciti d'aula. Opzioni metodologiche. In *Italian Journal of Educational Research*, (6), 119-130. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/279>.
- Perla, L., Agrati, L.S., Amati, I. (2020). Agire educativo e trasposizione didattica dei saperi della relazione educativa. Una ricerca co-costruita con gli studenti della L-19 dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 221-243. DOI: 10.13128/rief-9555.
- Perla, L., Vinci, V. (2012). Tirocinio formativo e apprendistato di alta formazione come mediatori del sapere pratico. Risultati di un'indagine. *Formazione, lavoro, persona*, 2(5). <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/70/56>.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2005). Learning to think: The challenges of teaching thinking. In Holyoak, K. J., Morrison, R. G. (eds), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 775-802). UK: Cambridge University Press.
- Seel, N. M. (ed) (2012). *Encyclopedia of the sciences of learning*. NY: Springer Science + Business Media. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6.
- Shön, D. (2006). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1993]. Dedalo.

- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, XV(2).
- Tramma, S. (2020). *L'educazione sociale*. Laterza.
- Upmeyer zu Belzen, A., Engelschalt, P., Krüger, D. (2021). Modeling as Scientific Reasoning – The Role of Abductive Reasoning for Modeling Competence. *Education Sciences*, 11, 495. DOI: 10.3390/educsci11090495.
- Zittoun, T. (2014). Three dimensions in dialogical movement. *New Ideas in Psychology*, 32, 99-106. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2013.05.006.

Body Percussion: Active and inclusive teaching oriented to disciplinary knowledge and transversal skills

Antinea Ambretti*, Mariapia Mazzella°, Wouter Cools^

Abstract

Body Percussion can be an innovative method to develop various motor and cognitive skills. Can promote inclusion in education without neglecting soft skills. This type of activity favours the inclusion of all, especially disabled pupils who, being able to work as au pairs, can feel part of a group by increasing their self-esteem, with positive effects on group dynamics.

Moreover, the point of view of neuroscience has further strengthened the integration of dualism mind-body according to the unifying perspective of corporeity; in this sense, some research evidence has in fact shown that you learn first and better through the body and movement, as well as through the experience and intentionality that guide the learning itself. The active teaching of Body Percussion is intertwined in a project that focuses on the whole person. The present contribution aims to outline and validate a teaching like Body Percussion, a practical activity that has theoretical foundations in Embodied

* Università Telematica Pegaso, e-mail: antinea.ambretti@unipegaso.it.

° Università di Cassino e del Lazio Meridionale, e-mail: mariapia.mazzella@unicas.it, corresponding author.

^ Vrije Universiteit Brussel, Pleinlaan 2, 1050 Brussel, Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding, Brussels Institute for Teacher Education; e-mail: wouter.cools@vub.be.

Vrije Universiteit Brussel, Pleinlaan 2, 1050 Brussels, Belgium Research Unit on Movement and Nutrition for Health and Performance, Department of Movement and Sport Sciences, Faculty of Physical Education and Physiotherapy, e-mail: wouter.cools@vub.be.

Artevelde University of Applied Sciences, Educational Bachelor of Secondary Education, Hoogpoort 15, 9000 Gent, Belgium, e-mail: wouter.cools@arteveldehs.be.

The article is the result of the joint work of all the authors. However, it is possible to attribute par. 1 - 4 - 6 to A. Ambretti. par. 1 - 2 - 5 - 6 to M. Mazzella; the par. 3 to W. Cools who is also the scientific supervisor of the article.

Cognition; this can be a creative and effective addition to education, contributing in different ways to the learning of students, which is no longer understood as the organization of organized and pre-existing data but is an active process of building knowledge that is realized both at the individual and intra-individual level.

Keywords: body percussion; innovative method; transversal skills, inclusion; embodied cognition; education.

Article submitted: 12/04/2024; accepted: 12/11/2024

1. Introduction

In today's ever-changing world and in a complex society like ours, advanced and up-to-date skills are required. For this reason, not only disciplinary knowledge, but also transversal skills are of great importance in school teaching today. "Learning is not demonstrated by the accumulation of knowledge, but by the ability to generalize, transfer, and use the knowledge and skills acquired through real-life tasks performed in school, first, and then achievable in real contexts." (Comoglio, 2000). The division and specialization, which characterize the current state of knowledge, generate a sort of "conflict" and sometimes a declared "lack of communication" between the different scientific disciplines. In this context, it is necessary to revise the curricula and reorient the organization of teaching, aiming to overcome the traditional mono-disciplinary approach.

Body Percussion, a practice that involves the body through the production of rhythms and sounds, is fully part of the teaching of the musical discipline, but due to its transdisciplinary nature it can also be introduced into the motor discipline and used in other areas such as linguistics and mathematics.

If, on the one hand, it is essential that the school transmits content, teaches the ability to think, to choose, to decide, it is undoubtedly equally fundamental that the school works on corporeality. Teamwork, such as Body Percussion, is very productive in terms of creativity, cooperation, learning, training and communication and relationships. In the group you learn to listen to the teacher, your classmates and yourself, enhancing your interpersonal and intrapersonal (Gardner, 2012) and emotional (Goleman, 2012) intelligence. Body Percussion can be an innovative method to develop cognitive and motor skills and promote inclusion in education. Its rhythmic and musical dimension is experienced and internalized through the body, stimulating attentional, emotional and concentration aspects useful for the overall learning of the individual.

Numerous studies, also in the Italian context, have underlined the importance of the body and movement in the teaching-learning process (Francesconi & Tarozzi, 2012; Paloma, Ascione & Tafuri, 2016; Ceciliani & Tafuri, 2017; Ceciliani, 2018).

The most recent didactic research guidelines emphasize the role of corporeality in teaching and learning processes, where corporeality is seen as transversal to other subjects of study, such as music. The language of music and expressive artistic languages in general intersect, meet body language, and become a means of expressing and raising awareness of emotions and feelings, managing discomfort and identifying creative solutions to overcome conflictual dynamics and to create inclusion.

Body Percussion can be a creative and effective addition to education, contributing in different ways to students' learning, which is no longer understood as the organization of organized and pre-existing data but is an active process of knowledge construction that is carried out both at the individual and intra-individual level (Sibilio, 2017).

2. Body Percussion: a brief history and its potential

Body Percussion is a technique, of ancient origin, which, using one's own body, allows you to reproduce sounds and rhythms. Its roots date back to prehistoric times. Humans have always used their bodies to produce sounds, such as tapping their feet to mark the rhythm of a dance or clapping their hands to create rhythms for sacred functions. There are records of this technique as early as the fifteenth and sixteenth centuries in Indonesia and Africa, it is said that black slaves deported from West Africa to America, being forbidden to use their drums and any other instrument, accompanied their songs and dances with body sounds. Its diffusion has developed through ancient popular traditions, each with its own specificity, throughout the planet. Therefore, we cannot consider the use of the body as percussion the invention of a particular musical group or someone, but a heritage of humanity, (Michelon, 2011, p. 23).

Over the centuries, Body Percussion has established itself in many cultures around the world as a form of musical expression and communication. However, it is only in recent decades that Body Percussion has gained greater prominence as an art form.

Keith Terry, American percussionist, dancer, and musician has taken his Body Music all over the world. Keith Terry came to Body Percussion playing drums. An accompanist for a group of tap dancers, he was encouraged by them to experiment with new ways of playing and then began to reproduce on his body what he had learned by playing the drums. In 2008 he organized the first

edition of the International Body Music Festival; The next appointment was in Ibiza from 6 to 9 April 2023. Thanks to Keith Terry, the “International Body Music Day” was also established, which is celebrated on the first Sunday of February each year, to “promote this art form and grow the body music community at all levels: local, regional, national and international. Keith Terry’s artistic and didactic activity has paved the way for the development of body music in different areas of application such as, for example, the teaching of mathematics with laboratories and the “Rhythm of Math” manual. In addition, modern musicians such as Bobby McFerrin have shown the potential of body percussion as a suitable solo instrument for creating complex rhythms and sounds. Today, body percussion is taught in schools and music conservatories around the world and is used in various genres of music such as jazz, pop, and folk and rap.

With the advent of social media and online video platforms, Body Percussion has achieved new popularity and continues to evolve as an innovative and creative art form. The different and multiple potentialities in the field of learning are still to be explored as not only an artistic activity to be included in the curriculum of music education, but also a bodily activity to be included in the curricula of physical education and as interdisciplinary, it must be valued for its implications in the development of cognitive skills and for the development of transversal skills.

In this context of thought, there is research on body music, its development, and the opportunities it can offer as an expressive, educational, therapeutic means and, more generally, for the psychophysical well-being of every human being. “An authentic education cannot privilege abstraction, as an instrument of knowledge, over others. It must teach us to contextualize, concretize and globalize. Transdisciplinary education re-evaluates the role of intuition, imagination, sensibility, and the body in the transmission of knowledge” (Freitas et al., 1994). The advantages of using the Body Percussion activity are many: it develops cognitive skills, helps concentration; improves attention; memory; proprioception, control of movements, centring and diaphragmatic breathing, coordination and also develops executive skills, a group of higher cognitive skills involved in the initiation, planning, organization and regulation of behaviours and fundamental, therefore, in the activities of daily living, for school success, at work, for health and quality of life.

This corporal music activity is a way to make music a direct experience for everyone, without distinction of background or social condition, promoting an inclusive approach.

3. Body Percussion in the Physical Education curriculum: contribution to motor learning outcomes

Integrating Body Percussion activities into PE classes not only adds variety and fun to the curriculum, but it can also offer many advantages to young students, improving their overall learning experience and physical and holistic development (Romero Naranjo et al., 2023). Body Percussion classes can offer a range of physical, cognitive, social, and emotional benefits for pupils.

Body Percussion can lead to improved coordination and motor skills as body percussion activities require precise coordination of movements. They help pupils improve their fine motor skills and body awareness. Because these activities involve rhythmic movements that involve different muscle groups, they promote an overall improvement in physical coordination that can improve their ability to control their bodies and perform complex movements with precision. Since Body Percussion activities require precise movements and great coordination, it also improves body awareness in pupils (Hill, 2012).

Related to the development of time perception and rhythmic sense in children, Body Percussion as a movement activity has great potential for children to learn and develop actively. The development of rhythm and coordination resulting from Body Percussion activities, which involve maintaining a constant rhythm and synchronisation, results in an improvement in pupils' sense of musicality and coordination. This can be especially useful for activities that require coordination, such as team sports or dancing (Roden, 2013).

The routine of Body Percussion, using hand clapping, stomping and other movements, can serve as a form of aerobic exercise, promoting cardiovascular health and fitness in students (Leite & Furtado, 2014). Body Percussion can be physically demanding, requiring students to engage various muscle groups and exert energy. Incorporating these activities into physical education classes can contribute to overall fitness, helping students develop strength, endurance, and cardiovascular health. Research has shown that physical education classes play a crucial role in improving cardiorespiratory fitness in children and adolescents (Peralta et al., 2020). By incorporating body percussion activities, students can engage in dynamic movements that elevate the heart rate, helping to improve fitness levels.

Body Percussion also allows for creative expression through movement and sound. It encourages creativity and self-expression among pupils and invites them to explore different ways of using their bodies to create rhythms, sequences, and patterns.

Engaging in body percussion activities can stimulate cognitive functions such as memory, attention, and concentration. Learn and Remembering

rhythms and different patterns can challenge the mind and improve cognitive abilities. According to Lange-Küttner & Küttner (2019), research suggests that rhythmic activities, including those of body percussion, can stimulate cognitive functions such as memory, attention, and problem-solving skills.

For Bugos et al. (2007), rhythmic activities can improve cognitive processing and academic performance.

Many Body Percussion activities involve working in groups or teams to create synchronized rhythms. This fosters teamwork, cooperation, and communication skills as students learn to listen to each other, coordinate their movements, and work toward a common goal. Body Percussion activities often involve group participation, promoting collaboration, fostering teamwork, communication, and social interaction among students (Pike & Standley, 2016). So, working together to create rhythmic patterns encourages peer interaction, socialization, and cooperation.

Engaging in rhythmic activities, such as Body Percussion, can have a calming effect on the mind and body, promoting emotional well-being and reducing stress. It provides an outlet for self-expression and can be a fun and enjoyable way for students to relieve tension and relax. The link between rhythmic activities and stress reduction, as well as emotional regulation, has been widely established. Body Percussion activity has been shown to have a rhythmic nature that can promote relaxation, improve mood, and relieve stress and anxiety (Finn & Fancourt, 2018).

In addition, Body Percussion activities have a positive impact on students' affective responses during physical education classes. In addition, Body Percussion activities can enhance the enjoyment of PE classes for students. Enjoyment of physical education is linked to various factors, including perceived benefits of physical activity and self-efficacy (Barr-Anderson et al., 2008). Body Percussion introduces a fun and interactive element to traditional physical education, which can increase student engagement and enjoyment levels with an impact on improving motivation to class and learn.

“Adventure-based” approaches in physical education have been associated with improvements in students’ self-concept (Gibbons et al., 2018). By integrating body percussion, which involves creativity, coordination, and rhythm, students can experience a sense of accomplishment and self-expression, leading to greater emotional well-being and increased self-esteem and self-efficacy.

Body Percussion activities also have the potential to develop appreciation of various cultural backgrounds and openness to diversity among children. Body Percussion activities often draw from various cultural traditions and musical styles, allowing students to explore and appreciate diversity. The

integration of multicultural elements into physical education lessons promotes cultural awareness and sensitivity.

In addition, Body Percussion activities are inclusive and accessible to pupils of different abilities and fitness levels. Integrating Body Percussion activities into PE classes is a cost-effective and versatile option as it does not require specialized equipment or facilities.

Nonetheless, some limitations of this rhythmic percussive activity must also be considered, in fact many children with autism spectrum disorder may be particularly sensitive to sounds and tactile sensations. Body Percussion, which involves tapping the hands, feet, and other body parts, may be overstimulating or disturbing (Baranek et al., 2006). However, some strategies can be used such as using slower and less intense rhythms, allowing children to participate at a level that is comfortable for them. Gradually increasing the complexity and intensity of the rhythms can help. Music and body rhythm can become a bridge of connection with the outside world for these children. Again, for example, children with intellectual or language disabilities might have difficulty understanding verbal instructions or communicating their needs and preferences during the activity (Downing, 2005) then strategies would involve the use of visual cues, practical demonstrations and visual aids such as cards or videos to facilitate understanding. Offer clear, simple instructions, and check for understanding through questions or nonverbal feedback. Indeed, by combining simple nursery rhymes with body gestures, it is possible to have positive results for improving language.

Therefore, starting from the consideration that in reality, there is not a single means of action or expression that can be optimal for all students (CAST, 2011) and aware of the specific needs of each child, activities can be adapted accordingly. With a sensitive and flexible approach, in this way, Body Percussion can gradually become a powerful tool for the inclusion and development of pupils' motor, cognitive and social skills.

All of this is in line with the goal of promoting holistic development in physical education (Condello et al., 2021) by addressing the physical, cognitive, and emotional aspects of student development. So, it is believed that Body percussion introduced into the PE curriculum can enhance the learning experience, promote creativity and collaboration, improve fitness levels, increase enjoyment, and contribute to students' overall health and emotional well-being.

4. The theoretical basis of Body Percussion: The Embodied Cognition

In the educational field, the body has always been at the centre of numerous

reflections and experimental studies until the recent birth of a new paradigm, Embodied Cognition, which has shown and emphasized the close relationship between movement, learning enhancement and cognitive functions.

In recent decades, a common ground of confrontation and construction has emerged in the field of education, which has seen the conjugation of apparently contrasting scientific traditions (Sibilio, 2017). A new bio-educational paradigm has developed in didactic research (Frauenfelder et al., 2004), based on the recognition of the relationships between mind, body, environment, artifacts and processes of knowledge (Frauenfeld and Santoianni, 2002; Gay and Hembrooke, 2004; Frauenfelder et al., 2013). This approach represents a post-constructivist line of inquiry (Lesh and Doerr, 2003; Rivoltella, 2013), which explores the connections between organism and environment, as well as between body and cognition, according to the principles of Embodied Cognition (Morin, 1999; Varela et al., 1992; Lakoff and Johnson, 1999; Merleau-Ponty, 1945; Shapiro, 2010; Gomez Paloma, 2017). In this context, the body is recognized as having full dignity in the processes of knowledge, configuring the vision of knowledge as an active process rooted in the body and in the biological dimension of the individual. A new field of research known as didactic corporeity emerges (Sibilio, 2011; Carlomagno et al., 2014), who, through non-verbal expressions in the teaching-learning process, can communicate intentionality, conscious or unconscious, allowing the teacher to face and manage the complexity of the didactic action.

As an active didactic and educational practice of educational action, Body Percussion is a type of activity that can bring positive changes to people, but also to the mentality as it is a processual and dynamic educational process (Mazzella & Ambretti, 2023).

Body Percussion is a musical-motor activity that can be hypothesized to create a link between mind, body, and environment with an impact on learning that is no longer merely traditional or computational but based on the principles of Embodied Cognition.

Embodied Cognition is a growing research program in cognitive science that emphasizes the formative role that the environment plays in the development of cognitive processes. Proponents of embodied cognition (Anderson, 2003) take as their theoretical starting point the idea that cognitive processes are deeply rooted in the body's interactions with the world. Theorists of embodied cognition thus aim to explain the full range of perceptual, cognitive, and motor capacities that we possess as capacities that depend constitutively on aspects of an agent's body.

Thus, human cognition, instead of being centralized, abstract and distinguished into input and output modules, may have deep roots in the

sensorimotor process (Wilson, 2002) and the body may have a pivotal role as a mediator in cognitive processes (Barsalou, 2008; Wilson, 2002).

Embodied Cognition, focusing on the fundamental role of action and perception in shaping cognitive processes, is consistent with the pedagogical approach of learning by doing and provides a scientific basis for defining strategies. Embodied cognition has its roots in the thought of the philosopher Maurice Merleau-Ponty: this author underlines that perception is not a purely mental act but is rooted in the body. Our ability to perceive the world is inseparable from our bodily embodiment. There is no pure mind that perceives the world from the outside; rather, we perceive the world through our bodies. (Merleau-Ponty, 1964). Merleau-Ponty introduces the concept of “body proper”, to indicate that the body is simultaneously subject and object. The body is the subject of experience (in the sense that we perceive through it) and at the same time it is also an object in the world (since it can be perceived and studied). This duality breaks the clear separation between mind and body, defeating Cartesian dualism, reintroduces the body as a skilful subjectivity that aids in the construction of knowledge (Shusterman, 2013). According to this framework, almost all cognitive processes are influenced by physical states, bodily structures (Wilson, 2002), and experiential opportunities.

The affirmation of an Embodied vision of cognition and the recognition of a dynamic dialogue between organism and environment have prompted the construction of new research itineraries, creating the premises for the recognition of the learning, communicative, simulative, and vicarious potential of corporeality in teaching-learning processes (Sibilio and Galdieri, 2022).

Body Percussion is part of this theoretical framework as an activity in which a corporeality in action is implemented, in which the student's body moves in a common space in interaction with the surrounding environment. In this way, it is possible to discover corporeality through physical exercise and musical and rhythmic activity, both in children and in adolescence and adulthood, and this allows to increase the knowledge of oneself and one's learning environment (Palumbo, 2013). “Motor functions are the result of processes of internalization and spatial-temporal structuring, [...] the progressive transformation of corporeality and motor skills follows a line of development that proceeds from a global adaptive dimension to a motor skill understood as an organized system” (Carboni, 2013).

Numerous neuroscience studies support the importance of corporeality in sensorimotor, cognitive, and relational development and as a means of inclusion.

Surveys show that exercise is inherently inclusive and has a positive impact on school performance (Bortolotti and Sorzio, 2014; D’Alonso, 2018). Nelson and Gordon-Larsen (2006) found a correlation between being active during

adolescence and better grades, especially in science subjects. Dwyer et al. (2001) noted a significant link between cognitive and personal success and physical activity among students in Australia. Recent studies have further consolidated this understanding and expanded the perception of the benefits of physical activity on students' cognitive and personal development. For example, a systematic analysis of the relationship between physical activity and cognitive development during early childhood confirmed that increased frequency or duration of activity physical activity leads to significant improvements in various aspects of cognitive development, including executive functions and language (Carson et al., 2015).

The rhythmic-musical dimension that is specific to Body Percussion has also been analyzed in various literature studies which have extensively investigated the cognitive, socio-affective and motor benefits resulting from musical activity. Miendlarzewska and Trost (2014), in a recent meta-analysis, set out to summarize the results of the last twenty years in this area, focusing above all on linguistic and listening skills, on visuo-spatial, logical-mathematical processes and on executive functions. (planning, inhibitory control, supervisory attentional system and working memory). The authors argue that musical training uniquely generates near and far transfer effects, laying the foundation for a variety of skills and thus promoting cognitive development. Studies have highlighted a significant correlation between rhythmic-musical activities and an increase in attention and memory skills. Integrated music training has also been shown to improve children's executive functions (Yue Shen et al., 2019).

5. Inclusion and Body Percussion: transdisciplinary language for the development of transversal skills

The concept of scholastic inclusion entered the Italian pedagogical debate in the 90s. Subsequently, the transition from an approach based on the integration of pupils with disabilities to an inclusive teaching model oriented towards the full educational development of the entire class group takes shape.

The legislative process ranges from Law 118/1971, Law 517/1977 and subsequent Ministerial Circulars to Framework Law 104/1992 and Law 107/2015. Subsequently, there will be Legislative Decree 96/2019 which amends the Implementing Decree Law 107/15 - Legislative Decree 13 April 2017, n.66.

To promote inclusive education and meaningful change in the school context, it is crucial to adopt an engaging and personalized teaching approach, preferably using the body (Gomez Paloma 2015). Corporeality therefore plays the role of “mediator”, as well as a relational fulcrum thanks to which it is

possible to facilitate personal dynamics during the processes of learning cooperation, typical of inclusive teaching (Pastena et al., 2013). The percussionist and musician Keith Terry, with his artistic and didactic activity on body music, has contributed significantly to developing this perspective, facilitating the integration of body music in various areas through highly inclusive workshops.

In this context of thought, there is research on body music, its development, and the opportunities it can offer as an expressive, educational, therapeutic means and, more generally, for the psychophysical well-being of every human being. “An authentic education cannot privilege abstraction, as an instrument of knowledge, over others. It must teach us to contextualize, concretize and globalize. Transdisciplinary education re-evaluates the role of intuition, imagination, sensibility, and the body in the transmission of knowledge” (Freitas et al., 1994).

By recognising the multiplicity and interconnectedness between the various dimensions of reality, trans disciplinary has the ambition to go beyond the boundaries that separate paradigms, rigid institutional norms, and disciplinary labels. “Multidimensionality”, “inclusivity” and “creativity” are the terms that best denote the transdisciplinary approach (Marzocca, 2014)

Trans disciplinary complements disciplinary approaches. It provokes the emergence of new data and new interactions from the encounter between disciplines. It gives us a new vision of nature and reality. Trans disciplinary does not aim at mastering multiple disciplines but aims to open all disciplines to what they share and what lies beyond them. Authentic education cannot value abstraction over other forms of knowledge. It must teach contextual, concrete, and global approaches. Transdisciplinary education re-evaluates the role of intuition, imagination, sensitivity, and the body in the transmission of knowledge (Nicolescu, 2002)

The main contribution of a transdisciplinary approach comes from having highlighted, within a precise theoretical framework, that there are different paths to knowledge, that they are complementary to each other and that there is no hierarchy. Of great relevance, in this regard, is the thought elaborated by Edgar Morin, when he states that to organize knowledge and know the problems of the world, a reform of thought is necessary, and this reform represents a paradigm shift. This is because there is an “ever wider, deeper and more serious inadequacy, on the one hand between our disunited knowledge, divided into watertight compartments, and on the other for situations and problems that are increasingly disciplinary, transversal, multidimensional, transnational, global, planetary” (Morin, 1999).

Today students are asked not only to exercise a set of skills and knowledge related to the different disciplines, but also and above all to integrate them with

knowledge and skills not strictly related to the individual disciplinary areas, testing the effective ability to deal with complex problems by resorting to all their resources, also in terms of attitude, responsibility, and autonomy (Giannoli, 2018).

Body Percussion, integrated into physical education, can promote various transversal skills, including social and civic skills: it requires collaboration, mutual respect and effective communication to create synchronized rhythmic sequences; personal skills: helps develop self-awareness, self-confidence, perseverance and emotional management; motor and coordination skills: improves coordination, rhythm, motor control and body awareness; communication skills: develops non-verbal communication skills, essential for effective communication.

This call is reflected in the key competences for lifelong learning defined in the 2006 Lisbon document, which emphasise the use of knowledge in real-world contexts and promote autonomy and responsibility. The challenge facing the school, therefore, is to innovate the educational action, enhancing the centrality of the student and increasing collaboration with the local context. This is in the overall framework of an increasingly effective and fitting integration between the founding nuclei of teaching and those soft skills considered fundamental for the personal growth of young people. A learning model that connects to the real world with action-oriented activities based on soft skills is becoming increasingly important. European key competences are those that everyone needs for the achievement of personal development, active citizenship, social inclusion and employment and they all have the same priority and must be acquired in formal and informal education environments, primarily in schools. These are:

- communication in the mother tongue;
- communication in foreign languages;
- mathematical competence and basic skills in science and technology;
- digital competence;
- learning how to learn;
- social and civic competences;
- spirit of initiative and entrepreneurship;
- cultural awareness and expression.

To adapt European soft skills to the school environment, it is necessary to simplify and personalise the activities so that they are appropriate for children of all ages, and the Body Percussion activity can convey these skills.

Body Percussion can be used as a tool within educational projects or teaching units to involve a variety of disciplines. Following is presented how it can be integrated into a trans-disciplinary context.

Communication in the mother tongue and in foreign languages: Body Percussion can promote communication between children during activities and promote clear and respectful language; They can introduce key words and simple phrases into foreign languages in a playful way, bringing pupils closer to the different cultures of their classmates.

Mathematical competence and basic skills in science and technology: With Body Percussion, simple mathematical concepts can be used during the activity, such as counting numbers by associating them with bodily gestures. It can allow you to explore the basic principles of movement science and the human body in a playful and practical way.

Digital competence: Body Percussion, thanks to the introduction of simple digital tools, such as videos and online teaching materials, can involve pupils in activities that bring general well-being. This also allows to teach the responsible use of digital devices and promote a balanced approach to technology.

Social and civic learning: Body Percussion is a group activity that requires teamwork, sharing, and empathy towards each other. It promotes mutual respect and understanding of differences through activities that celebrate diversity.

Learning how to learn: Body Percussion allows you to teach children to set goals for personal activities, such as learning small rhythmic cells by improving memory and coordination. It can encourage reflection on their motor skills and breathing during activity and encourage children to identify how they can improve.

Entrepreneurial initiative: can promote personal initiative through simple projects such as organizing a school performance with Body Percussion.

Sensitivity and cultural expression: The teacher can introduce videos from different cultures of Body Percussion, allowing children to experience diversity in a positive way. You can use Body Percussion activities as an opportunity to explore and celebrate cultural traditions related to movement.

In addition, the personalization of these skills for different school levels will ensure that they are accessible, fun, and educational for children and adolescents of all age groups, contributing to their development in an integrated way.

6. Conclusion

The development of motor skills and the regular use of the body are fundamental pillars to ensure healthy physical, mental, and emotional development in young people. These aspects should be considered essential

components that must be integrated from primary school to lower and upper secondary school.

Didactics, as a mode of mediation and interconnection between knowledge, know-how, know-how and know-how to make teachers do (Sibilio, 2002), represented in laboratory form by Body Percussion, is an educational activity aimed at fostering the development of the cognitive, emotional, moral, expressive, relational, and social potential of the individual. Currently, Body Percussion is an activity carried out by music education teachers at various school levels, without any specialisation, but there are also workshops offered to schools by specialized musicians and music therapists, such as Andrea Pedrotti who takes care of Body Percussion projects aimed at teaching and inclusion for schools of all levels and also Body Percussion percussive music workshops organized for children and adolescents by Italian musicians and scholars Ciro Paduano, Riccardo Pinotti, Eliana Danzi, Stefano Baroni and Renzo Canafoglia. The latter author, musician and music therapist has been working with disabilities for years and uses Body Percussion as an Alternative Teaching Methodology in primary and lower secondary schools. We still remember international musicians such as: Fernando Barba (Brazil) musician and pedagogist founder of the Barbatuques group, famous for his work in Body Percussion in Brazil and around the world, Bobby McFerrin (United States) famous singer and improviser, who uses body percussion in his vocal performances, integrating the rhythm of the body into his music. Olivia Froschauer (Austria) music educator and performer, specialized in Body Percussion and music teaching, Cássio Cunha (Brazil), musician and Body Percussion teacher, known for his educational workshops and shows in South America.

Therefore, as we have extensively argued, Body Percussion laboratory activities as an interdisciplinary and transdisciplinary subject play a crucial role in this process and can be fully introduced into physical education curricula.

The study Nemčdek & Wittmannová, (2021) has shown that Body Percussion integrated to the motor could be fundamental in encouraging positive attitudes both towards physical education itself, both in terms of motivation and to stimulate inclusive behaviors. This integrated approach improves motor skills but also increases self-confidence among students, including those with disabilities. School physical education, and in particular the laboratory activities of Body Percussion as an interdisciplinary and transdisciplinary subject, plays a crucial role in this process. In addition to promoting physical health, and all the benefits described above, it promotes the development of soft skills that are critical for success in daily life, the world of work and social integration. This type of training also helps students develop skills such as perseverance, teamwork, discipline, and leadership. This can have

a positive impact on their self-esteem and self-efficacy and emotional well-being.

The bodily rhythm understood, not only in a strictly musical sense, but as a vital pulsation, crosses our lives and connects different knowledge and disciplines. This transversality opens the field of investigation to several disciplines that are concerned with studying its characteristics and possible applications.

Finally, investing more in the dissemination of these rhythmic motor activities by introducing them into the physical education curriculum, not only produces healthier and more active individuals, but can also lead to a more productive and cohesive society, in which young people are able to face physical and mental challenges with confidence and resilience. Therefore, it is crucial that educational institutions and policymakers recognize the importance of these new educational methods and invest in the necessary resources to promote a culture of physical activity associated with music for mental and physical well-being in schools.

In conclusion, Body Percussion in a holistic view of pupil development, not only provides students with a fun and engaging way to explore rhythm and movement, but also a valuable opportunity to develop a wide range of soft skills that are essential to their personal and social success.

References

- Anderson, M.L. (2003). Cognizione incarnata: una guida sul campo. *Intelligenza artificiale*, 149, 91-130.
- Archer, T. and Garcia, D. (2014). Physical Exercise Influences Academic Performance and Well-Being in Children and Adolescents. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 1, e102.
- Baranek, G.T., David F.J., Poe M.D., Stone W.L., & Watson L.R. (2006). Sensory Experiences Questionnaire: Discriminating Sensory Features in Young Children with Autism, Developmental Delays, and Typical Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Jun, 47(6), 591-601. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x.
- Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., Schmitz, K., Ward, D., Conway, T., Pratt, C., ... & Pate, R. (2008). But I like pe. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(1), 18-27. DOI: 10.1080/02701367.2008.10599456.
- Barsalou, L.W. (2008). Grounded Cognition. *Ann. Rev. Psycho.*, 59, 617-645.
- Bidzan-Bluma, I, Lipowska, M. (2018). Physical Activity and Cognitive Functioning of Children: A Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health*, Apr 19, 15(4), 800. DOI: 10.3390/ijerph15040800.
- Bortolotti, E., Sorzio, P. (Curatori). (2014). *Osservare per includere: Metodi di intervento nei contesti socioeducativi*. Carocci.

- Bugos, J. A., Perlstein, W. M., McCrae, C. S., Brophy, T. S., & Bedenbaugh, P. H. (2007). Individualized piano instruction enhances executive functioning and working memory in older adults. *Aging & Mental Health*, 11(4), 464-471. DOI: 10.1080/13607860601086504.
- Carboni, M. (2013). Sulle “tracce” della corporeità nella pedagogia speciale, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 49-64.
- Carlomagno, N., Sibilio, M., Palumbo, C. (2014). Traiettorie non lineari della ricerca didattica: le potenzialità metaforiche ed inclusive delle corporeità didattiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 129-143.
- Carson, V., et al. (2015). Systematic review of sedentary behavior and health indicators in the early years (aged 0-4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 40(8), 753-772.
- Caruana, F., Borghi, A. (2013). Embodied Cognition: una nuova psicologia. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 23-48, DOI: 10.1421/73973.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines Version 2.0*. Author, Wakefield.
- Ceciliani, A. (2018). Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 183-194.
- Ceciliani, A., & Tafuri, D. (2017). *Embodied Cognition in Physical Activity and Sport Science. Embodied Cognition. Theories and Applications in Education Science*. Nova Science Publisher.
- Comoglio, M. (2000). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Condello, G., Mazzoli, E., Masci, I., Fano, A., Ben-Soussan, T., Marchetti, R., ... & Pesce, C. (2021). Fostering holistic development with a designed multisport intervention in physical education: a class-randomized cross-over trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9871. DOI: 10.3390/ijerph18189871.
- Dalcroze, É.J., Di Segni-Jaffé, L. (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. EDT.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé-Editrice Morcelliana.
- Damasio, A. R. (1994), *L'errore di Cartesio*. Adelphi.
- Danzi, E. (2023). *La Body Percussion, percorsi di apprendimento per il primo ciclo*. Carrocci Editore.
- De Fano, A., Benzing, V., Condello, G., Ballester, R., Tocci, N., Marchetti, R., Schmidt, M. (2023). How divergent are children's divergent movements? The role of cognition and expertise in a class-randomized cross-over trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 65. DOI: 10.1016/j.psychsport.2022.102373.
- Dewey, J. (1968). *Come pensiamo*. La Nuova Italia.
- Downing, J.E. (2005). *Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities*. Baltimora: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzard, L., Lazarus, R., & Dean, K. (2001). Relation of academic performance to physical activity and fitness in children. *Pediatric Exercise Science*, 13(3), 225-237.

- Finn, S., & Fancourt, D. (2018). The biological impact of listening to music in clinical and nonclinical settings: A systematic review. *Progress in Brain Research*, 237, 173-200. DOI: 10.1016/bs.pbr.2018.03.002.
- Francesconi, D., & Tarozzi, M. Embodied Education (2012). A Convergence of Phenomenological Pedagogy and Embodiment. *Studia Phaenomenologica*, XII.
- Frauenfelder, E., Rivoltella, P.C., Rossi, P.G., Sibilio, M. (2013). Bio-education, simplicity, neuroscience and enactivism. A new paradigm?. *Education Sciences & Society*, 4(1), 11-25.
- Frauenfelder, E., Santoianni F., Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.
- Freitas L., Morin E. and Nicolescu B. (1994) *Charter of transdisciplinarity. Adopted at the first World Congress of Transdisciplinarity*. Convento di Arrábida, Portugal, 2-6 November 1994.
- Gallese, V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, LIII(1), 197-208.
- Gardner, H. (2012). The theory of multiple intelligences. *Early Professional Development for Teachers*, 133.
- Gay, G., Hembroke, H. (2004). *Activity-centered Design: An Ecological Approach to Designing Smart Tools and Usable Systems*. MIT Press.
- Giannoli, F. (2018). La valutazione tra competenze trasversali e apprendimenti disciplinari-Prove autentiche per la valutazione di autentiche competenze. *OPP Informazioni*, 124, 41-48.
- Gibbons, S., Ebbeck, V., Gruno, J., & Battey, G. (2018). Impact of adventure-based approaches on the self-conceptions of middle school physical education students, *Journal of Experiential Education*, 41(2), 220-232. DOI: 10.1177/1053825918761996.
- Goleman, D. (2012). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.
- Gomez Paloma, F (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Gomez Paloma, F. (2017). *Embodied Cognition: Theories and Applications in Education Science*. Nova Science Publishers, Incorporated.
- Hill, L. (2012). *Body Percussion in the Classroom: A Beginner's Guide*. Scotts Valley (CA, USA): CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Hillman, C.H., McDonald, K.M., Logan, N.E. (2020). A Review of the Effects of Physical Activity on Cognition and Brain Health across Children and Adolescence. *Nestle Nutrition Institute workshop series*, 95, 1-11.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought* (Vol. 640). Basic books.
- Lange-Küttner, C., & Küttner, E. (2019). Rhythmic synchronization tapping to an audio-visual metronome in children with and without dyslexia: Effects on reading and spelling. *Frontiers in Psychology*, 10, 2295.
- Leite, T. P., & Furtado, O. L. (2014). Effects of a body percussion program on adolescents' kinesthetic memory. *Perceptual and Motor Skills*, 119(1), 207-224.
- Lesh, R., Doerr, H. (2003). *Beyond Constructivism*. London: LEA.

- Ludyga, S., Gerber, M., Brand, S., Möhring, W., & Pühse, U. (2022). Do different cognitive domains mediate the association between moderate-to-vigorous physical activity and adolescents' off-task behaviour in the classroom?. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 194-211. DOI: 10.1111/bjep.12445.
- Marzocca, F. (2014). *Il nuovo approccio scientifico verso la transdisciplinarietà*. Edizioni Mithos.
- Mazzella, M., Ambretti, A. (2023). Educational action as the “agent of change” of people, methods and environment through play, *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 7(2s).
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard (trad. it., *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore).
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The Primacy of Perception (La primauté de la perception)*. Northwestern University Press.
- Miendlarzewska, E. A. e Trost, W. J. (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7 (January), 1-18.
- Michelon G. (2011). *Body Percussion: a didactic proposal from the creative teaching of Murray Schafer*. Conclusion Conclusion Work – Guarapuya: Degree in Art-Education. State University of Central-West – UNICENTRO.
- MIUR (2017). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*.
- Montessori, M. (1962). *L'Autoeducazione nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.
- Morin E (1999). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Cortina Raffaello Editore.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Nemčdek D. e Wittmannová J. (2021), Gender differences in attitudes of students attending non-inclusive school towards inclusive physical education. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae*. 61(2), 120-134. DOI: 10.2478/afepuc-2021-001.
- Nelson, M. C., & Gordon-Larsen, P. (2006). Physical activity and sedentary behavior patterns are associated with selected adolescent health risk behaviors. *Pediatrics*, 117(4), 1281-1290.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto della transdisciplinarietà*, tradotto da K. Claire Voss, AlbanY: State University of New York Press, pp. 147-152.
- Paloma, F. G., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(1), 75-88.
- Palumbo, C. (2013). *La Danza Educativa, dimensioni formative e prospettive educative*. Anicia.
- Pastena, N., D'Anna, C. & Gomez Paloma, F. (2013). Autopoiesis and dance in the teaching-learning processes. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 106, 538-542.
- Peralta, M., Henriques-Neto, D., Gouveia, É., & Sardinha, L. (2020). Promoting health-related cardiorespiratory fitness in physical education: a systematic review. *Plos One*, 15(8), e0237019. DOI: 10.1371/journal.pone.0237019.

- Piazza, G. (1984). *Orff-Schulwerk. Musica per Bambini. Esercitazioni pratiche*. Edizioni Suvini Zerboni.
- Pike, M., & Standley, J. M. (2016). Perception of peer performance: an exploration of students' expressive participation in body percussion ensembles. *Music Education Research*, 18(4), 413-429.
- Pintus, A., Bertolini, C., Scipione, L., Antonietti, M. (2021). Validity and reliability of the Italian version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1166-1175.
- Rivoltella, P. C. (2013). *L'agire didattico: manuale per l'insegnante*. La Scuola.
- Roden, I. (2013). *Body Percussion: Sounds and Rhythms*. Scotts Valley (CA, USA): CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Romero Naranjo, F. J., Andreu-Cabrera, E., & Arnau Mollá, A. (2023). Neuromotricity and body schema. Bases for the use of body percussion in the sciences of physical education and sport. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 47, 615-627. DOI: 10.47197/retos.v47.95922.
- Shapiro, L. (2010). *Embodied Cognition*. Routledge.
- Shusterman, R. (2013). Body and the Arts: The Need for Somaesthetics. *Diogenes*, 59(1-2), 7-20. DOI: 10.1177/0392192112469159.
- Sibilio, M. (2002). *Il laboratorio come percorso di ricerca: l'esperienza laboratoriale a carattere motorio nel curricolo formativo degli insegnanti della scuola primaria*. Napoli: CUEN.
- Sibilio, M. (2007). *Il laboratorio ludico-sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*. Aracne.
- Sibilio, M. (2011). *Ricercare corporeamente in ambito educativo*. Pensa.
- Sibilio, M. (2017). Corpo e cognizione nella didattica. In P.G. Rossi, P.C. Rivoltella (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 51-69). La Scuola.
- Sibilio M., Galdieri M. (2022). Il potenziale corporeo nell'azione didattica. In *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive, Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 191-201 Firenze University Press.
- Valenti, M., Canini, A. (2020). ADHD: Systematic review of the beneficial effects of motor activity. *European Journal of Educational and Teaching*, 18(3), 162-179.
- Wassenaar TM, Williamson W, Johansen-Berg H, Dawes H, Roberts N, Foster C, Sexton CE (2020). A critical evaluation of systematic reviews assessing the effect of chronic physical activity on academic achievement, cognition and the brain in children and adolescents: a systematic review. *Int J Behav Nutr Phys Act.*, Jun 22, 17(1): 79. DOI: 10.1186/s12966-020-00959-y.
- Watzlawick, P. (1981). *Die erfundene Wirklichkeit. Munchen: Piper & Co.* (trad. it., *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Feltrinelli).
- Wilson, M. (2002). Six views of Embodied Cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625-636.
- Yue, S., Yishan, L., Songhan, L., Lele, F., Ge, L. (2019) Effetto prolungato della formazione musicale sul miglioramento della funzione esecutiva nei bambini in età prescolare. *Frontiere in psicologia*. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01910.
- 2006/962/CE (2006). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Il Service Learning in area giuridica: l'esperienza dell'Università di Verona

Service Learning in the legal field: The experience of the University of Verona

Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua, Alessandra Cordiano*

Riassunto

Il Service Learning (SL) è una metodologia didattica che consente di integrare l'apprendimento accademico con il servizio alla comunità, promuovendo una connessione pratica tra teoria e prassi. Basato sul pensiero di Dewey, il SL enfatizza la riflessione critica e il servizio come contributo alla società, sviluppando competenze professionali e trasversali come il problem-solving e il teamwork, incoraggiando una visione civica e sociale complessa. Nello specifico ambito delle scienze giuridiche, essa consente agli studenti di confrontarsi con problemi reali, sviluppando una conoscenza pratica del diritto e una forte identità professionale, oltre a promuovere una visione olistica e collaborativa della disciplina legale. Il progetto Erasmus+ “*Mobilising university-community resources through SL for the inclusion of migrants/refugees*” ne rappresenta un esempio attuativo. Esso si propone di affrontare le sfide dell'inclusione sociale in Europa tramite il SL, coinvolgendo università ed enti locali nella creazione di reti di sostegno interconnesse finalizzate da un lato al supporto di persone migranti e rifugiate, dall'altro ad uno sviluppo professionale riflessivo degli studenti universitari.

Parole chiave: Scienze giuridiche, Scienze dell'educazione, Service Learning, Cliniche legali, Università, Centro per l'innovazione didattica.

* Università degli Studi di Verona. Contatto principale Bevilacqua Alessia, e-mail: alessia.bevilacqua@univr.it

Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Luigina Mortari il paragrafo 1, a Roberta Silva il paragrafo 2, ad Alessia Bevilacqua il paragrafo 3.1 e ad Alessandra Cordiano il paragrafo 3. L'attribuzione della bibliografia è invece equamente divisa.

Excellence and Innovation in Learning and Teaching (ISSNe 2499-507X), 2024, 2

Doi: 10.3280/exioa2-2024oa19160

Abstract

Service Learning (SL) is an educational methodology that integrates academic learning with community service, fostering a practical connection between theory and practice. Based on Dewey's philosophy, SL emphasizes critical reflection and service as contributions to society, developing professional and transversal skills such as problem-solving and teamwork, while encouraging a comprehensive civic and social perspective. In the specific field of legal studies, it enables students to tackle real-world issues, developing practical knowledge of the law and a strong professional identity, while also promoting a holistic and collaborative view of the legal discipline. The Erasmus+ project "*Mobilising university-community resources through SL for the inclusion of migrants/refugees*" exemplifies this approach. It aims to address the challenges of social inclusion in Europe through SL, involving universities and local entities in creating interconnected support networks aimed at supporting both migrants and refugees and fostering reflective professional development among university students.

Keywords: Law education, Intercultural education, Service learning, Legal clinic, Higher education, Teaching and Learning Center.

Article submitted: 22/04/2024; accepted: 06/12/2024

1. Le potenzialità formative del Service Learning

Il Service Learning (SL) è una strategia didattica introdotta tra il 1966 e il 1967 presso la Oak Ridge Associated University da Sigmon e Ramsey, i quali usarono questa espressione per descrivere un progetto all'interno del quale gli studenti venivano messi in relazione con la comunità locale, di cui prendevano in carico specifiche necessità impegnandosi nella loro risoluzione, dando vita a una reale circolarità tra teoria e prassi e sviluppando, al contempo, uno sguardo socialmente e civilmente impegnato (Stanton, Giles & Cruz, 1999). Nei programmi di SL, infatti, l'apprendimento degli studenti e il miglioramento della comunità sono strettamente correlati poiché il raggiungimento dei learning outcome deriva dalla presa in carico dei bisogni della comunità di cui diventano membri a tutti gli effetti (Scott, 2012). Il SL ha rapidamente trovato diffusione all'interno delle istituzioni formative americane, tanto che nel 1993 la sua rilevanza è stata sottolineata anche da un atto legislativo del governo federale degli Stati Uniti, attraverso il Community Service Trust Act, trovando anche, negli ultimi anni, una diffusione sempre più ampia anche in ambito europeo (Aramburuzabala, McIlrath, & Opazo, 2019).

Nonostante esistano molte definizioni di SL, tutte concordano nel ruolo fondamentale che ha, per la sua implementazione, il pensiero pedagogico di Dewey e due sono in particolare gli elementi fondamentali che incarnano questo legame. Il primo è l'integrazione tra la dimensione esplorativa e creativa con quella critico-riflessiva (Dewey, 1962). Questa compenetrazione è essenziale per promuovere lo sviluppo di un apprendimento che, per quanto basato su obiettivi curriculari, non si riduca un mero "assorbimento" di nozioni, ma sia invece caratterizzato da un'acquisizione di sapere intima e ragionata (Kahne & Westheimer, 1996). Il secondo elemento è invece legato al concetto stesso di "servizio" che assume il suo significato precipuo proprio se messo in relazione con il pensiero deweyano. Infatti, secondo questo studioso lo scopo dell'educazione non deve essere quello di sviluppare abilità e facoltà mentali fini a sé stesse, bensì condurre l'individuo a sviluppare le proprie potenzialità, mostrandogli al contempo come esse possano essere messe "al servizio" della comunità, contribuendo alla fioritura della società a cui egli o ella appartiene (Dewey, 1916). Similmente, anche l'aspetto sociale e civico che caratterizza il SL passa attraverso un'assunzione di responsabilità personale da parte dello studente, che, attraverso l'azione di servizio in cui è coinvolto, assume un ruolo all'interno di una comunità di cui egli stesso entra a far parte, favorendone l'empowerment in una prospettiva co-partecipativa e civicamente significativa (Kahne Clark et al., 1997; Stoecker et al., 2010). Questa definizione rende evidente come il SL permetta lo sviluppo accademico e personale degli studenti, promuovendone sia le competenze accademiche e tecnico-professionali, che quelle personali. In particolare, oltre a numerose competenze trasversali come quelle comunicative, socio-relazionali, di problem-solving e di team-working (Furco, 1996, Hecht & Grode, 2012), questa strategia didattica porta anche a uno sviluppo delle competenze critico-riflessive, nonché un incremento delle civic skill e di uno sguardo capace di cogliere la complessità civile e sociale della realtà in cui siamo immersi.

L'enfasi sulla dimensione riflessiva è strutturale per il SL poiché, coerentemente con la visione deweyana, momenti di riflessione sia individuale che condivisa sono previsti al suo interno, in quanto essenziali per tradurre le esperienze concrete in apprendimento, attraverso una rilettura critica di quanto sperimentato (Ash, Clayton & Atkinson, 2005; Mortari, 2017). Dall'altra essa risulta oggetto di particolare enfasi in quei casi in cui questo strumento didattico viene messo a servizio della costruzione professionale di soggetti che saranno chiamati a confrontarsi con contesti esperienziali complessi e articolati. In tal caso, infatti, la riflessione non solo diventa funzionale all'efficacia didattica del SL, ma vero e proprio obiettivo di apprendimento, poiché necessaria all'induction lavorativa (Eyler & Giles, 1999; He & Prater, 2014; Mortari, 2017).

2. Il Service Learning come strumento di innovazione didattica in ambito legale

Negli ultimi anni il dibattito internazionale che ruota attorno alla didattica in ambito legale ha evidenziato la necessità, sempre più avvertita come cogente, di formare professionisti dotati di competenze atte ad affrontare scenari caratterizzati da elevati gradi di complessità. Ciò è particolarmente vero in contesti in cui, sempre più frequentemente, le questioni legali si mescolano a temi di ordine sociale, economico e politico. A questo problema si sommano altre questioni non irrilevanti, legate alla difficoltà, da parte dei giovani professionisti legali, di confrontarsi con una professione sfidante da un punto di vista emotivo e socio-relazionale, sia per la dimensione competitiva che questa professione porta con sé, sia per le questioni problematiche e talvolta dolorose con cui essa porta a confrontarsi. Questa difficoltà, riportata ormai con sempre maggiore frequenza, esita in un tasso sempre più elevato di insoddisfazione e burn-out tra gli studenti e i praticanti legali, che spesso sfocia nell'abbandono (Stuckey et al., 2007; Rhode, 2012; Knauer, 2015).

Appare pertanto essenziale da un lato sviluppare, nei futuri professionisti di area legale, una visione della disciplina maggiormente olistica, profonda, critica e ramificata, capace di stabilire connessioni con altre branche del sapere. E questo porta con sé il bisogno di inserire nei percorsi di legal education attività didattiche tese a promuovere lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo e un atteggiamento maggiormente esplorativo e orientato al problem solving (Ryan et al, 2013, Sheriff, 2015, Barton, 2016). Dall'altro lato, però, si evidenzia anche il bisogno di puntare sulla crescita delle cosiddette competenze trasversali, sia di tipo interpersonale che intrapersonale, con particolare riferimento alle competenze di autoregolazione, a quelle socio-emotive e relazionali, ma anche alle competenze comunicative, nonché una sensibilità di tipo sociale e civica (Lawton, Saban & Whittam, 2022, Vljakovic & Dabetic, 2023). Queste riflessioni, seppure ormai ampiamente condivise, non hanno ancora portato, a livello globale, a un cambiamento radicale nelle pratiche didattiche che coinvolgono al Legal Education, nella quale dominante è ancora la lezione frontale, che si rivela poco funzionale al raggiungimento degli obiettivi formativi qui delineati rispetto all'utilizzo di metodologie didattiche attive (Bloom, 2017; Jones, 2017).

In ambito statunitense, nel 2011, l'Association for American Law School (AALS) ha individuato nel SL un modello pedagogico di riferimento per l'odierna educazione in ambito legale. Spesso tale strumento didattico è stato messo in relazione con le cliniche legali (ovvero con quei laboratori in cui gli studenti affiancano attivamente un avvocato impegnato in una causa reale, spesso pro bono), tuttavia si tratta di due modelli che, per quanto legati da

importanti punti di contatto, poggiano su principi diversi. Le cliniche legali, infatti, mirano a promuovere azioni di supporto rispetto a soggetti svantaggiati, facendo assumere al professionista un ruolo per così dire “restitutivo”, mentre nel SL il ruolo dello studente è quello di un membro della comunità in cui viene inserito, condizione che ne sottolinea non solo l’assunzione di responsabilità e l’impegno civico, ma anche l’enfasi sulla dimensione collaborativa oltre che sociale (Rowthorn, 2012).

Da un punto di vista disciplinare, il SL consente di venire a contatto con problemi “reali”, per loro natura complessi ed articolati, permettendone una visione particolarmente approfondita proprio in virtù del ruolo di “testimone interno” che lo studente è in grado di assumere. Questo, per il futuro professionista, significa potersi approcciare al sapere legale superando la classica dicotomia tra teoria e prassi, sviluppando al contempo una conoscenza del metodo e del processo legale efficace proprio perché acquisita a partire da una dimensione esplorativa ed esperienziale (Rougeau, 2009). Questo incide positivamente sullo sviluppo del pensiero analitico e critico, applicato ai temi legali, ponendo le basi per la creazione di un’identità professionale più “creativa” in quanto maggiormente capace di entrare in dialogo con gli elementi fondativi attorno a cui il soggetto costruire il proprio modo di “essere” e di “sentirsi” avvocato (Virgil, 2016). Inoltre, la forte enfasi che il SL pone sulla riflessività da un lato aumenta l’engagement degli studenti poiché permette di sviluppare una visione “personale” della disciplina e dall’altro aiuta a formare un’identità professionale maggiormente solida, caratterizzata da un maggior grado di consapevolezza e autoefficacia, portando pertanto a un innalzamento della motivazione (Leering, 2017). Infine, rispetto alle competenze trasversali, il coinvolgimento in contesti comunitari complessi e l’assunzione di responsabilità rafforzano la sensibilità civica e sociale. Questi aspetti sono essenziali per costruire rapporti solidi con clienti, collaboratori e colleghi, migliorando la capacità di autoregolazione e contrastando fenomeni come il burn-out. Il SL risulta particolarmente prezioso per il suo doppio impatto: da un lato, la pratica riflessiva stimola una maggiore consapevolezza personale, aiutando i futuri avvocati a sviluppare una comprensione maggiormente profonda dei propri vissuti; dall’altro, la dimensione sociale permette di tradurre questa consapevolezza in relazioni professionali più significative e proficue (Boys et al, 2015; Quintanilla et al., 2019).

I percorsi formativi basati sul SL, per quanto innovativi, presentano comunque numerosi rischi, rispetto ai quali è necessario prestare scrupolosa attenzione soprattutto in fase progettuale. In primo luogo rischiano di coinvolgere un numero limitato di studenti, riducendo così il loro impatto sistemico sull’educazione giuridica. Questo limite è particolarmente evidente quando tali iniziative non vengono integrate in maniera sistematica nei percorsi accademici. Inoltre,

la natura intensiva del modello SL, che richiede un impegno significativo sia in termini di tempo che di risorse, pone ulteriori ostacoli alla sua adozione su larga scala, limitandone la diffusione e l'accessibilità.

Un'altra criticità è rappresentata dalla valutazione delle competenze acquisite attraverso il SL. La natura complessa di tali apprendimenti, che spesso coinvolgono competenze come il pensiero critico e la riflessività professionale, rende difficile sviluppare strumenti di misurazione standardizzati. In ambito giuridico, questa sfida si amplifica ulteriormente, poiché è necessario valutare contemporaneamente il progresso accademico e l'impatto sociale del servizio svolto. Eyler e Giles (1999) evidenziano il rischio che una valutazione qualitativa non sufficientemente strutturata comprometta l'affidabilità e la significatività dei risultati.

L'efficacia del SL dipende inoltre dalla disponibilità e dalla preparazione delle comunità locali con cui si collabora. La mancanza di risorse adeguate o l'assenza di organizzazioni partner ben strutturate può compromettere non solo l'esperienza formativa degli studenti, ma anche l'effettivo impatto sociale delle attività svolte. Come sottolineato da Rowthorn (2012), il successo di tali programmi si basa su partnership solide, che tuttavia non sempre sono garantite. Infine, una problematica specifica del SL è il rischio di un approccio assistenzialistico. In alcuni casi, gli studenti tendono ad assumere un ruolo di "salvatori" piuttosto che di collaboratori paritari all'interno della comunità. Questo fenomeno è in contrasto con i principi fondamentali del SL, che mirano a promuovere l'empowerment delle comunità e la reciprocità tra le parti coinvolte (Ward & Wolf-Wendel, 2000). Tale rischio sottolinea la necessità di una formazione mirata che prepari gli studenti a collaborare in maniera rispettosa e inclusiva, evitando dinamiche di superiorità o paternalismo.

3. Un'esperienza concreta: il progetto SL(M)

Obiettivo del presente contributo è introdurre gli obiettivi orientativi e le linee operative del progetto Erasmus+ "Mobilising university-community resources through SL for the inclusion of migrants/refugees" – SL(M), coordinato dall'Università di Santiago de Compostela (Spagna) con la partnership dell'Università degli studi di Verona (Italia) e dell'University of Galway (Irlanda), nonché degli enti locali ACCEM (Spagna) e Glocal Factory (Italia). A fronte di un problema di carattere in costante crescita – secondo i dati dell'Alto commissariato delle Nazioni Unite per i rifugiati (2023), alla fine di giugno 2022 si stima che fossero 103 milioni le persone costrette a lasciare i propri paesi di origine a causa di persecuzioni, conflitti, violenze e violazioni dei diritti umani – il progetto si propone di affrontare le sfide legate all'inclusione sociale

dei migranti e dei rifugiati in Europa attraverso la metodologia del SL. L'obiettivo principale del Progetto SL(M) – avente una durata di 36 mesi – è quello di creare alleanze tra gruppi comunitari ospitanti e cittadini di paesi terzi per formare reti di sostegno nazionali interconnesse tra loro. A tale scopo è prevista l'attivazione di percorsi collaborativi tra diverse aree di conoscenza degli atenei coinvolti attraverso progetti di SL sviluppati trasversalmente rispetto ai diversi corsi di laurea in relazione ai bisogni rilevati.

Il progetto si allinea alle priorità del più ampio programma Erasmus+, in particolare nelle aree dell'inclusione e della diversità, della partecipazione alla vita democratica e della stimolazione di pratiche innovative di insegnamento e apprendimento. In termini di obiettivi specifici, il progetto mira infatti a promuovere l'inclusione sociale come un processo bidirezionale dei cittadini di paesi terzi in Europa, promuovere lo sviluppo delle competenze civiche e sociali degli studenti universitari, contribuire ad aumentare il capitale sociale e culturale degli studenti universitari e dei migranti/rifugiati attraverso reti collaborative, reciprocità e sostegno sociale. Inoltre, si intende sollecitare l'acquisizione di conoscenze inerenti alla realtà dei migranti/rifugiati in Europa, incoraggiare la partecipazione democratica e civica degli studenti universitari promuovendo opportunità di coinvolgimento sociale e sviluppo interculturale e analizzare il ruolo delle università nel contesto sociale e interculturale europeo.

La metodologia SL in tal senso contribuisce a promuovere la relazione tra Università e le comunità di riferimento, migliorando le condizioni di vita delle persone, in particolare della popolazione migrante e rifugiata, promuovendo il senso di appartenenza a una comunità, l'inclusione sociale, il riconoscimento della diversità. Nello specifico, i soggetti coinvolti nelle progettazioni in termini di gruppi target sono persone migranti e rifugiate, docenti e studenti universitari, nonché i professionisti afferenti alle organizzazioni partner. Il progetto rappresenta quindi un'occasione per affrontare le sfide della migrazione e dell'inclusione sociale in Europa in modo collaborativo.

3.1. La struttura del progetto

Il progetto prevede l'attuazione di tre direttrici fra loro interconnesse. La prima fase prevede la progettazione, l'attuazione e la valutazione di percorsi formativi rivolti ai docenti e agli studenti universitari relativamente al fenomeno dei rifugiati e migranti in Europa, nonché sulle specificità della metodologia del SL. L'obiettivo di questo percorso non è solo acquisire conoscenze rispetto a tali tematiche, bensì anche esplorare il fenomeno dal punto di vista dei partecipanti e comprendere in quale misura le potenzialità del SL possano contribuire a rispondere ai bisogni ad esso connessi, stabilendo partnership tra università ed enti territoriali per formulare ipotesi operative. A partire da tali

suggerzioni si apre la seconda fase del progetto, ovvero l'elaborazione in ambito universitario di progetti di SL che consentano la formulazione di risposte ad alcuni bisogni identificati relativamente a soggetti migranti e rifugiati. Tali progetti troveranno, nella terza fase, attuazione nelle comunità di riferimento con la partecipazione attiva di tutti gli stakeholders del progetto. L'obiettivo di tale azione è duplice: fornire un servizio di qualità alla comunità, nonché promuovere percorsi di apprendimento significativo per gli studenti, chiamati a prendere parte attiva in tali progettazioni.

Lo specifico progetto realizzato presso l'Università degli studi di Verona – denominato “Legal and social integration help desk” – è il frutto di un processo di co-progettazione fra il Dipartimento di Scienze giuridiche e il Teaching and Learning Center (TaLC) di Ateneo con la sua esperienza consolidata di Community Service Research Learning (Mortari & Silva, 2023). L'obiettivo del progetto consiste nell'introdurre gli studenti frequentanti i corsi di laurea afferenti all'ambito delle Scienze giuridiche e delle Scienze umane al tema dei migranti/rifugiati che necessitano di assistenza legale e sociale; attivare un processo di sensibilizzazione degli studenti sull'impatto positivo che la legge, l'assistenza sociale e la progettazione educativa possono e devono avere sulle persone straniere maggiormente soggette al rischio di emarginazione; infine, far loro comprendere che il sostegno complementare dal punto di vista sociale e giuridico dell'individuo è indispensabile ai fini del supporto al progetto di vita delle persone.

A tale scopo è stato proposto ad un gruppo di venti studenti un percorso formativo di sette incontri, per un totale di 25 ore nei mesi di aprile e maggio 2025, circoscrivibile nel framework metodologico delle cliniche legali, nell'ambito del quale ai partecipanti è stato assegnato un caso legale reale sul quale hanno lavorato insieme agli avvocati per trovare una soluzione. Il percorso è stato strutturato attraverso un intreccio fra momenti laboratoriali centrati sull'analisi del caso relativamente agli aspetti giuridici e socio-educativi e approfondimenti teoriche sugli aspetti legali e interculturali del ricongiungimento familiare e del matrimonio tra persone straniere.

Durante il percorso, della durata complessiva di venti ore, un avvocato dell'associazione “Avvocati di strada” iscritto al Foro di Verona ha presentato agli studenti un caso legale da risolvere sul tema “Il ricongiungimento familiare nel diritto all'unità familiare e immigrazione”, chiedendo ai futuri avvocati di preparare una strategia legale e agli studenti di area umanistica di preparare una strategia di supporto socio-educativo. L'obiettivo era aiutare un migrante a risolvere una controversia legale e favorire la sua integrazione sociale. Durante l'attività di consulenza legale effettiva, ogni studente ha avuto la possibilità di apprendere come condurre una consulenza e quali problemi pratici affrontano le persone migranti/rifugiate, di applicare concetti come il diritto alla residenza,

l'ottenimento di un permesso di soggiorno, gli ostacoli burocratici all'integrazione sociale e lavorativa degli individui stranieri. Agli studenti di area educativa e sociale, purtroppo non presenti agli incontri, sarebbe stata invece offerta la specifica opportunità di comprendere come funzionano le procedure di accompagnamento, le strutture di accoglienza, i dormitori e i servizi di ristorazione, come accedere ai servizi abitativi e quali specifiche difficoltà incontrano gli individui stranieri. Nello specifico tutti gli studenti sono stati quindi coinvolti attivamente, nel rispetto della riservatezza e dell'etica professionale, nelle seguenti attività:

- Assistenza legale diretta, ovvero conduzione di una ricerca approfondita sui riferimenti normativi applicabili allo specifico caso e redazione di documenti legali come petizioni, memorie e risposte alle denunce.
- Partecipazione alle udienze, ovvero assistenza agli avvocati nel processo, quando necessario e consentito dalle regole locali.
- Mappatura dei servizi locali, nonché accompagnamento dell'assistito nell'accesso ad essi, aiutandolo nella gestione delle procedure burocratico-amministrative.
- Elaborazione della documentazione relativa al caso, ricostruendo la storia del migrante dall'arrivo in Italia alla loro situazione attuale a Verona.

Con specifico riferimento alla dimensione formativa del percorso, prima di iniziare l'attività gli studenti hanno ricevuto una specifica formazione in diritto dell'immigrazione e diritto internazionale da parte di un avvocato. Inoltre, volontari dell'associazione "Avvocato di strada" sono stati coinvolti per delineare e approfondire gli ostacoli che si possono incontrare a livello locale nel supportare le persone migranti/rifugiate, come ad esempio le difficoltà connesse all'accesso ai dormitori e al diritto ad un assistente sociale. Infine sono stati supportati da Glocal Factory per comprendere come affrontare le difficoltà che potrebbero incontrare in questo percorso e gli atteggiamenti che potrebbero facilitare o, al contrario, ostacolare o distorcere il rapporto d'aiuto.

Per supportare l'acquisizione di consapevolezza rispetto all'esperienza e ai relativi processi di apprendimento attivati, agli studenti è stato richiesto, durante lo svolgimento del percorso, di attivare processi di riflessione sia individualmente, attraverso la redazione di un diario di bordo al termine di ogni incontro e durante lo studio individuale, sia in piccolo gruppo, attraverso incontri riflessivi in itinere coordinati da un facilitatore esperto in SL e dai referenti della clinica legale per l'area giuridica e quella educativa. Nello specifico, è stato chiesto loro di riflettere relativamente alle attività svolte attivando connessioni fra il caso oggetto di studio e i contenuti disciplinari precedentemente appresi in ambito universitario relativamente al proprio profilo professionale in uscita, nonché analizzando i problemi della comunità, delle organizzazioni connesse allo sviluppo del progetto di vita di rifugiati/migranti e la qualità dei

servizi cui possono avere accesso. Infine, al termine della clinica legale gli studenti hanno elaborato un testo riflessivo individuale in cui le annotazioni formulate durante il percorso formativo attraverso il diario riflessivo sono state sistematizzate per portare alla luce i guadagni complessivi in termini di apprendimento.

4. Esiti dell'analisi preliminare in termini di impatto

L'analisi preliminare dei testi riflessivi elaborati dagli studenti al termine del percorso formativo evidenzia come le cliniche legali abbia rappresentato un'opportunità formativa di grande valore, grazie alla capacità di coniugare apprendimento pratico e sviluppo di competenze professionali e trasversali attraverso un approccio interdisciplinare che favorisce un'esperienza educativa interattiva. Tuttavia, richiedono un elevato livello di impegno da parte degli studenti e dei docenti nel progettare e prendere parte ad attività fortemente student-centred. Le traiettorie di sviluppo prospettate dagli studenti sono interessanti, con un'integrazione sempre maggiore della pratica legale nei percorsi universitari, una collaborazione crescente fra enti territoriali, l'integrazione nel modello di altre aree disciplinari e un approccio maggiormente di sistema in modo da riuscire a coinvolgere un maggior numero di studenti. Una pianificazione strategica che affronti queste sfide, nonché il confronto con progettualità con finalità affini (es. Bengtsson e A'Court, 2023) può rendere le cliniche legali un'esperienza di eccellenza per una legal education capace di supportare gli studenti nell'affrontare le sfide della contemporaneità.

Riferimenti bibliografici

- Aramburuzabala, P., McIlrath, L., & Opazo, H. (2019). *Embedding service learning in European higher education*. Routledge: London, UK.
- Ash, A.L., Clayton, P.H., & Atkinson, M.P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 11(2), 49-60.
- Bengtsson, L. (2023). The Law in the Community Model of Clinical Legal Education: Assessing the Impact on Key Stakeholders. *Int. J. Clinical Legal Educ.*, 30(2), 1-54.
- Bloom, E. M. (2017). Creating Desirable Difficulties: Strategies for Reshaping Teaching and Learning in the Law School Classroom. *U. Det. Mercy L. Rev.*, 95, 115-151.
- Boys, S. K., Quiring, S. Q., Harris, E., & Hagan, C. A. (2015). Social work and law interdisciplinary service learning: Increasing future lawyers' interpersonal skills.

- Journal of Teaching in Social Work*, 35(4), 410-424. DOI: 10.1080/08841233.2015.1063569.
- Clark, T., Croddy, M., Hayes, W., & Philips, S. (1997). Service learning as civic participation. *Theory Into Practice*, 36(3), 164-169. DOI: 10.1080/00405849709543763.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Project Gutenberg.
- Dewey, J. (1962). *The relation of theory to practice in education*. Cedar Falls, Iowa: Association for Student Teaching.
- Eyler, J., Giles, D., & Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15.
- Furco, A. (1996). Service Learning: a balanced approach to experiential education. In B. Taylor (ed.), *Expanding boundaries: Service and Learning*. Washington, DC: Corporation for National Service, pp. 2-6.
- Hatcher, J., Bringle, R. & Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 38-46.
- He, Y., & Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(1), 32-44. DOI: 10.1080/13540602.2013.848512.
- Hecht D., & Grode, D., (2012). The Case for Prosocial Education: Service Learning as Community Building. In Brown P.M., Corrigan M.W., D'Alessandro A.H. (Eds.), *Handbook of prosocial education* (pp. 271-288). Lahman (ML): Rowman & Littlefield.
- Jones, E. (2017). One size fits all? Multiple intelligences and legal education. *The Law Teacher*, 51(1), 56-68. DOI: 10.1080/03069400.2015.1082238.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (1996). In the service of what? The politics of service learning. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 593-599.
- Lawton, A., Saban, K., & Whittam, S. (2022). Do We Want a Human First, and a Lawyer Second? Developing Law Student Empathy Through Clinical Legal Education. *Int. J. Clinical Legal Educ.*, 29(1), 4-31. DOI: 10.19164/ijcle.v29i1.1227.
- Leering, M. M. (2017). Integrated reflective practice: A critical imperative for enhancing legal education and professionalism. *Can. B. Rev.*, 95, 47.
- Mortari, L. (Ed.). (2017). *Service learning: per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L., & Silva, R. (2023). Service Learning in Italy: A Bridge Between Academia and Society. In Acquaro, D., Bradbury, O.J., (Eds), *International Perspectives on School-University Partnerships: Research, Policy and Practice*. (pp. 151-167). Singapore: Springer Nature.
- Quintanilla, V. D., Middenforf, J. K., Hoffmann, F. L., et al. (2019). Experiential Education and Access-to-Justice Within US Law Schools: Designing and Evaluating an Access-to-Justice Service Learning Program Within the First-Year Curriculum. *Ind. JL & Soc. Equal.*, 7, 88.
- Rhode, D.L. (2012). Legal Education: Rethinking the Problem, Reimagining the Reforms. *Pepp. L. Rev.*, 40, 437.

- Rougeau, V. D. (2009). Reforming the Legal Profession Through Faith-Based Service Learning for Law Students: Notre Dame's "Just Communities" Project. *Journal of College and Character*, 10(7), 1-7. DOI: 10.2202/1940-1639.1439.
- Rowthorn, V. (2012). Teaching health law: health law service-learning trip: a how-to guide. *JL Med. & Ethics*, 40, 401. DOI: 10.1111/j.1748-720X.2012.00674.x.
- Scott, J. H. (2012). The Intersection of Service-Learning and Moral Growth. *New directions for student services*, (139), 27-38. DOI: 10.1002/ss.20020.
- Stanton, T. K., Giles Jr, D. E., & Cruz, N. I. (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Stoecker, R., Loving, K., Reddy, M., & Bollig, N. (2010). Can community-based research guide service learning?. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 280-296.
- Stuckey, R. et al. (2007). *The Best Practices Report for Legal Education*. Clinical Legal Education Association.
- United Nations High Commissioner For Refugees (2023). Global Trends Forced Displacement in 2023, United Nations High Commissioner for Refugees. Available online at: <https://www.unhcr.org/uk/globaltrends> (accessed October 25, 2023).
- Virgil, S. M. (2016). The role of experiential learning on a law student's sense of professional identity. *Wake Forest L. Rev.*, 51, 325.
- Vlajkovic, M., & Dabetic, V. (2023). Building transversal skills and competences in legal education. *Modernising European Legal Education (MELE)*, 93
- Ward, K., & Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 767-780. DOI: 10.1177/00027640021955586.

Amministrazione: v.le Monza 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141 - Fax 02/26141958 - e-mail: riviste@francoangeli.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia (CC-BY-NC-ND 4.0 IT). L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/it/legalcode>.

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 42 del 8.02.2016 - Direttore responsabile: Stefano Angeli - Semestrale - Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. II semestre 2024.

Stampa: Global Print srl, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola, Milano.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

